



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRA BARBOSA

*O MEU PÉ DE LARANJA LIMA*: LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2018



ALESSANDRA BARBOSA

*O MEU PÉ DE LARANJA LIMA*: LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS  
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Barbosa, Alessandra

O meu pé de laranja lima: letramento literário no 6º ano do ensino  
fundamental / Alessandra Barbosa. – Curitiba, 2018.  
161f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Pro<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Elisa Maria Dalla-Bona

Inclui referências e apêndices

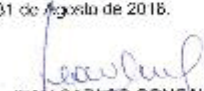
1. Literatura infantojuvenil. 2. Letramento. 3. O meu pé de laranja lima. I.  
Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 371.111

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ALESSANDRA BARBOSA**, intitulada: **O MEU PÉ DE LARANJA LIMA: LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Agosto de 2018.

  
JEAN CARLOS GONÇALVES (UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
ELISA MARIA DALL'ARONA (UFPR)

  
VANDRIELIA DA SILVA OLIVEIRA (UFPR)

  
ROSA MARIA FESSEL SILVEIRA (UFRRGS)



## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Elisa Maria Dalla-Bona pela orientação em todos os momentos desta pesquisa.

Aos Professores Doutores: Vanderléia da Silva Oliveira, Rosa Maria Hessel Silveira e Jean Carlos Gonçalves, que se disponibilizaram prontamente a participar da banca de avaliação desta dissertação e pelas valiosas contribuições dadas na qualificação que permitiram o prosseguimento do trabalho.

Ao Evanildo Fernando, biógrafo de José Mauro de Vasconcelos, pelas conversas e textos compartilhados.

À amiga Yara Reis pelo apoio incessante em todas as adversidades que tornaram o caminho mais tortuoso.

Ao meu namorado Tiago Rodrigues Weller, por ser exemplo, companheiro, dar-me inspiração e motivação em todos os momentos.

A Deus, pela vida e por ter colocado em meu caminho as amigas Daiana Lima Tarachuk e Camila Augusta Valcanover, parceiras da linha de pesquisa deste programa de mestrado, anjos em minha vida acadêmica, profissional e pessoal, interlocutoras de dúvidas, aflições e questionamentos decorrentes deste trabalho de pesquisa. Suas contribuições permearam todo o processo de realização desta dissertação.

E fomos nós embora para a descoberta “maravilhosa”  
que eu ia fazer.  
As descobertas de um mundo onde tudo era novo.

**José Mauro de Vasconcelos**

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a contribuição do uso de mediação de leitura como procedimento pedagógico com vistas à formação do leitor literário. Para isso, utiliza uma sequência didática composta por atividades sobre a obra *O meu pé de laranja lima*, aplicada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Curitiba. Os objetivos específicos da pesquisa são: verificar os elementos que favorecem aos alunos o desenvolvimento da leitura literária; evidenciar a contribuição do uso da mediação de leitura como recurso didático para o desenvolvimento de habilidades leitoras e compreensão do texto literário. O procedimento metodológico adotado de pesquisa etnográfica exigiu da pesquisadora inserção no cotidiano escolar para investigação de sua prática docente como professora nas aulas de Língua Portuguesa destinadas à leitura do texto literário e na biblioteca. Constituem objetos de análise o encaminhamento e elaboração da sequência didática, atividades realizadas pelos estudantes e entrevistas concedidas por eles, além de depoimentos espontâneos diversos recolhidos no decorrer das observações. A fundamentação teórica que embasa este trabalho está centrada basicamente na proposta de mediação de leitura para a elaboração das atividades utilizadas, de leitura em voz alta e relações entre texto e leitor. Os resultados da pesquisa revelaram que o repertório de leituras dos estudantes compõe-se, majoritariamente, de indicações das professoras, o que revela a relevância de atividades de leitura realizadas no ambiente escolar para a formação do leitor literário. Mostraram também que houve maior envolvimento dos sujeitos envolvidos na realização da leitura compartilhada, valorizando os momentos de conversa sobre o texto. Além disso, apontaram para a ampliação dos conhecimentos do leitor quando da utilização de mediação de leitura para facilitar a compreensão do texto literário. Com isso, conclui-se que a prática de leitura compartilhada e mediada pela professora constituem significativa ferramenta no processo de formação do leitor literário.

**Palavras-chave:** Literatura infanto-juvenil. *O meu pé de laranja lima*. Ensino de leitura. Educação literária. Mediação de leitura.



## ABSTRACT

This research aims at investigating the contribution of the use of reading mediation as a pedagogic procedure aiming at the literary reader formation. In this regard, it uses a didactic sequence composed by activities related to the work “O meu pé de laranja lima”, applied in a sixth year group of elementary school from a public municipal school in Curitiba. The specific goals of this research are: to verify the elements that favor students in the literary reading development; to highlight the contribution of the use of reading mediation as a didactic resource for developing reading skills and the comprehension of the literary text. The adopted methodological procedure of ethnographic research has demanded the researcher’s insertion into the school’s routine in order to investigate her teaching practice as a teacher in Portuguese classes- intended for reading the literary text- and in the library. The objects of analysis are composed by the didactic sequence’s referral and elaboration, activities carried out by the students and interviews given by them, in addition to several spontaneous statements collected during observations. The theoretical foundation that supports this work is basically centered on reading mediation proposal for elaborating the activities used, directing reading aloud activities and relations between the text and the reader. The research results show that the students’ reading repertoire consists, mostly, on teachers’ indications, which reveals the importance of reading activities carried out in the school environment in order to form the literary reader. They also show that there has been a greater involvement of the subjects involved in the realization of shared readings, which values conversation moments about the text. In addition, they point out to the reader’s knowledge expansion when using reading mediation to facilitate the comprehension of the literary text. Therefore, it is conclusive that the shared reading practice, mediated by the teacher constitutes a significant tool in the literary reader formation process.

**Key words:** Youth literature. *O meu pé de laranja lima*. Reading teaching. Literary education. Reading mediation

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – BIBLIOTECA.....	19
FIGURA 2 – AMBIENTE DE LEITURA .....	25
FIGURA 3 – CARTA DE E.B.K.....	37
FIGURA 4 – EL CÍRCULO DE LECTURA.....	70
FIGURA 5 – ILUSTRAÇÃO DE G. D.....	79
FIGURA 6 – CAPA DA EDIÇÃO COMEMORATIVA.....	84
FIGURA 7 – POLAS DESENHADO 1.....	104
FIGURA 8 – POLAS DESENHADO 2.....	105
FIGURA 9 – CARTAS DO JOGO POLAS .....	108
FIGURA 10 – CONEXÃO T-L 1.....	111
FIGURA 11 – CONEXÃO T-L 2.....	112
FIGURA 12 – CONEXÃO T-L 3.....	113
FIGURA 13 – CONEXÃO T-L 4.....	114
FIGURA 14 – CARTAZ CONEXÕES T-T.....	117
FIGURA 15 – ENVELOPES COM PALAVRAS SECRETAS.....	124
FIGURA 16 – VISUALIZAÇÃO 1.....	126
FIGURA 17 – VISUALIZAÇÃO 2.....	127
FIGURA 18 – VISUALIZAÇÃO 3.....	128
FIGURA 19 – VISUALIZAÇÃO 4.....	129
FIGURA 20 – VISUALIZAÇÃO 5.....	130
FIGURA 21 – VISUALIZAÇÃO 6.....	131
FIGURA 22 – TEXTO DE N. O.....	132
FIGURA 23 – TEXTO DE A. L.....	133
FIGURA 24 – TEXTO DE V.C.....	133
FIGURA 25 – TEXTO DE G.H.....	134
FIGURA 26 – TEXTO DE E.M.....	135
FIGURA 27 – TEXTO VAZADO.....	137
FIGURA 28 – EQUIPAMENTO.....	140
FIGURA 29 – EDITOR DE PERGUNTAS DO JOGO QUIZ RF.....	141
FIGURA 30 – TELA DO JOGO QUIZ RF.....	142
FIGURA 31 – RESULTADO PARCIAL DE PARTIDA.....	142
FIGURA 32 – RELATÓRIO QUIZ RF.....	144

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – POLAS COLETIVO.....	101
QUADRO 2 –CONEXÕES T-M.....	120
QUADRO 3 –SENTIMENTOS – TEMAS.....	123



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA – ESCOLA PÚBLICA UM TERRENO FÉRTIL PARA A ETNOGRAFIA</b> .....	<b>17</b>
2.1	CONHECENDO A TERRA: INVESTIGAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS LEITORAS .....	25
2.2	PARA “PLANTAR” O ENVOLVIMENTO DO LEITOR: A ESCOLHA DA SEMENTE .....	36
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARA ADUBAR A TERRA: ESTRATÉGIA DE CULTIVO DOS GRÃOS</b> .....	<b>41</b>
3.1	LEITURA EM VOZ ALTA E MEDIAÇÃO.....	60
3.2	LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	73
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DA OBRA – <i>O MEU PÉ DE LARANJA LIMA</i></b> .....	<b>84</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA – O SABOR DA FRUTA</b> .....	<b>98</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>151</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>159</b>
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159
	APÊNDICE 2 – LISTA DE LIVROS – CAIXA DE LEITURA.....	161

## 1 INTRODUÇÃO

Ouvir histórias sempre me encantou. Venho de uma família com poucos recursos e os livros eram escassos em minha casa. Apesar disso, a minha experiência leitora teve forte estímulo no âmbito familiar, sendo sempre muito incentivada por meus irmãos mais velhos, uma vez que meus pais tiveram pouco acesso à escola. Quando criança, em período anterior à minha escolarização, ganhei de presente do meu irmão mais velho vários discos que continham a narração de contos clássicos como o da *Branca de neve e os sete anões*, na versão do filme da Walt Disney, cujas falas eu já conhecia de cor. Dessa forma, pude experimentar a leitura antes mesmo da minha alfabetização.

Já na escola, lembro-me da obra *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, cuja leitura, realizada coletivamente com mediação da professora da então 2ª série do ensino fundamental, deixou-me marcas significativas da afetividade vivenciada por meio da experiência leitora compartilhada com os colegas de turma. Recordo-me ainda das imagens mentais que criava durante a leitura e do desejo constante que sentia de contar para meus amigos fora da escola o que eu havia lido. Vários outros títulos foram sugeridos e até mesmo lidos pelas professoras em séries seguintes, mas somente na 7ª série experimentei novamente aquela sensação despertada pela condução do trabalho realizado na 2ª série. Nessa nova oportunidade, porém, a leitura era realizada individualmente apenas. No entanto, era presente a mediação realizada pela docente desde o momento de seleção da obra a ser lida até um acompanhamento da leitura feita por meio de conversas regulares e uma apresentação ao final. Nesse ano escolar, por indicação da professora de Português, descobri alguns clássicos da literatura brasileira, como *Cinco minutos*, de José de Alencar, *Clarissa* e *Olhai os lírios do campo*, de Érico Veríssimo, e, do português Eça de Queiroz, *O primo Basílio*. E foi durante esse ano escolar que, para a realização de um trabalho de Literatura, não havendo muitos exemplares de *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, disponíveis para empréstimo na biblioteca da minha escola deparei-me com um impasse na execução da tarefa pois não havia concluído a leitura no tempo a ela destinado nas aulas. Nesse momento, recebi a ajuda de meu outro irmão, que me presenteou com um exemplar “novinho” adquirido em uma livraria da cidade especialmente para mim. Esse novo laço afetivo criado lançou-me profundamente nesta leitura que, até então, não se demonstrava muito atrativa.

Outras leituras permearam minha vida escolar, mas as que aqui trouxe são exemplos ligados à afetividade, incentivo e mediação que facilitaram a compreensão do texto literário. Tais ações não apenas marcaram minha experiência leitora mas também incorporaram minha prática educativa quando da decisão de me tornar professora.

Optei pelo curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, que oferecia habilitação simples em Português para os estudantes do período noturno. Durante o curso, trabalhava durante o dia em outra área – era secretária – e tive poucas oportunidades de imersão no contexto escolar, o que se restringiu ao estágio obrigatório realizados nos 6º e 7º períodos compreendidos nos anos de 2005 e 2006. Somente em 2007, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS)<sup>1</sup>, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que, de fato, tive a primeira oportunidade de assumir uma turma de 9º e duas de 7º ano como professora de Língua Portuguesa em uma escola pública da rede estadual de ensino. Concomitantemente, passei a atuar em uma escola particular de Curitiba como professora corregente de turmas de 4º e 5º ano, ministrando aulas de apoio escolar a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Assim como acontece com grande parte dos profissionais que se veem pela primeira vez diante de uma sala de aula, as teorias com as quais tive contato na minha formação acadêmica me pareciam tão distantes daquela realidade que se punha diante de meus olhos, que mesmo com o grande esforço na elaboração de um planejamento de trabalho não encontrava a forma adequada para sua condução. Os exemplos das experiências positivas relatadas que tive de leitura, auxiliaram-me, em certa medida, na minha caminhada docente. Porém, os desafios ainda eram muitos e constantes e havia a necessidade, a meu ver, de uma formação continuada.

Cursei, então, uma especialização em Leituras de Múltiplas Linguagens da Comunicação e da Arte, oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Esse curso promoveu uma ampliação de minha visão acerca de leitura, possibilitando o contato com diversas áreas do conhecimento que se correlacionam e oferecem diferentes suportes viáveis ao meu trabalho como professora de Língua Portuguesa,

---

<sup>1</sup> O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED (Secretaria Estadual de Educação), para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos.  
Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/02.pdf>>  
Acesso em: 31 de julho de 2018.



tais como Música, Cinema, Teatro, Filosofia e Artes Visuais. Também foi nessa ocasião que pude melhor conhecer teorias voltadas ao estudo de Literatura, tal como a Estética da Recepção, que me mostrou um novo olhar para o trabalho como o texto literário.

Houve, conseqüentemente, uma ressignificação de minha prática educativa no período subsequente à conclusão desta especialização no ano de 2008 que, aliada à experiência de atuação adquirida nas escolas particulares e públicas por que passei, colaborou para a superação daqueles obstáculos iniciais de minha atuação docente. A minha dedicação à escola básica, ininterruptamente nos anos seguintes, me levou novamente a buscar atualização e aperfeiçoamento profissional e o Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional), ofertado pela Universidade Federal do Paraná, oportunizava formação profissional voltada à atuação docente na educação básica.

O interesse pela investigação realizada nesta pesquisa nasceu das possibilidades que passei a enxergar no texto literário para a formação de leitores na escola, considerando que o homem é, além de animal social, um animal estético e como tal necessita também da arte para viver. Sob esse aspecto, a literatura, por ter como matéria-prima a palavra, é, dentre as artes, uma das mais capazes de aprofundar nossa reflexão sobre a condição humana. A partir disso também vi a necessidade da busca por um método de trabalho pedagógico que permitisse considerar o leitor como sujeito ativo no processo de criação de literatura e as possíveis relações com o mundo, que permitisse ao sujeito constituir-se socialmente.

Para adequar a escolarização da leitura literária, evitando-se aulas voltadas para o ensino moralizante e utilitarista, apoiei-me no uso de mediações de leitura, visando a condução dos estudantes para práticas de leitura literária e dando subsídios para que encontrem o sentido nos textos lidos, provocando interesse pela literatura, como arte e experiência estética, e com isso de levá-los a uma reflexão de mundo.

Conseqüentemente, esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as contribuições de um trabalho sistematizado de leitura literária com utilização de diferentes formas de mediação na leitura de um mesmo livro, com vistas ao avanço na compreensão do texto literário por jovens leitores. Tal trabalho se pauta a partir de hipóteses, como:

- A leitura de livros literários realizada em casa pelos estudantes, sem compartilhamento e sem mediação, é suficiente para a compreensão leitora

dos sujeitos envolvidos?

- Que espaço tem a escola para a formação de leitores?
- De que forma a escola pode formar leitores de literatura?
- A utilização de mediação de leitura como alternativa metodológica para o ensino de literatura, pode contribuir para a formação de habilidades e competências de leitura?

As reflexões propiciadas pelas aulas do mestrado, especialmente as contribuições que recebi de minha orientadora, bem como as trocas de experiências, proposições, angústias e frustrações compartilhadas com minhas colegas de mestrado, foram significativas para a condução do trabalho ora realizado. A opção pela pesquisa do tipo etnográfico emergiu da possibilidade de observação participante em sala de aula permitindo contato direto com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Na investigação, considere o desenvolvimento de atividades que promovessem reflexão sobre a leitura realizada para aprimoramento de habilidades na formação de leitores literários dentro desta comunidade específica, a partir dos objetivos específicos:

- Investigar o processo de construção do conhecimento literário, a partir da leitura de *O meu pé de laranja lima* e aplicação de sequência didática estruturada a partir de propostas de mediação de leitura.
- Verificar os elementos que favorecem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades leitoras para compreensão do texto literário.

A obra *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, já vendeu mais de dois milhões de exemplares em seus quase cinquenta anos de existência. O grande sucesso do livro perante seus leitores é visível nas mais de 150 edições no Brasil, além das traduções para 15 idiomas com publicação em 23 países, agregando fãs de diferentes faixas etárias.

Ainda que haja grande aceitação por parte de seu público, a obra de José Mauro não tem muito espaço para os estudos acadêmicos. São poucos os trabalhos destinados à análise e recepção desta obra, mesmo da ocasião de seu cinquentenário. Cronologicamente, aparecem o artigo “O meu pé de laranja lima ou ‘a ternura da vida’”, de Maria Alice Faria (1997), presente no livro *Narrativas juvenis: modos de ler* no qual a escritora faz uma análise da obra destacando sua relevância perante o público que se mantém nas, até então, 65 edições, ainda que a crítica da época tenha menosprezado o autor; a dissertação de Mestrado de Juliana Leopoldino

de Souza Cruz (2007), em que se verifica o efeito receptivo do livro por um grupo específico composto por doze leitores; o TCC “O meu pé de laranja lima: uma história que resiste ao tempo”, de Lílian Lima Carvalho Lima (2008), em que, além de fazer um levantamento de artigos que tratam da obra, verifica as razões de o livro se perpetuar, fazendo considerações a partir de pesquisa realizada em um grupo de treze leitores; o artigo “Uma leitura do social da obra ‘O meu pé de laranja lima’ de José Mauro de Vasconcelos”, de Edinéia Duarte da Silva Freitas (2012), que, por meio de estudo bibliográfico, aborda os aspectos sociais da obra, enfatizando a pobreza e a violência; a dissertação de Mestrado de Anadir Aparecida Selória (2015) que, além de apresentar as relações intertextuais entre romance e filme, propõe uma sequência de atividades proposta para o 9º ano do ensino fundamental; e a proposição de uma sequência didática expandida a partir da leitura de *O meu pé de laranja lima* para educandos privados de liberdade, na dissertação de Mestrado de Débora Maria Proença (2015). Há, ainda, pela Universidade de Lisboa, a dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, “Recordar, escrever e ler a infância”, de Helena Maria Assude Paio (2011), na qual se faz uma análise comparativa entre *O meu pé de laranja lima*, de Vasconcelos e *Bom dia camaradas*, de Ondjaki, e, ao caracterizá-las como narrativas de infância, enfatiza a memória afetiva presente em ambas; e o relatório de pesquisa “Os livros infantis brasileiros que aqui circulam, não circulam como lá”, apresentado por Norma Sandra de Almeida Ferreira (2009), em que se analisa os fatores que favorecem a receptividade de *O meu pé de laranja lima* em Portugal, onde a obra, dentre as de literatura brasileira que lá circulam, é uma das mais lidas e com maior número de exemplares distribuídos. O estudo agora apresentado traz a particularidade da investigação realizada em uma comunidade específica de leitores composta exclusivamente por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Para apresentá-lo, organizei o texto nos seguintes capítulos:

## **Capítulo 2 – Metodologia da pesquisa: escola pública um terreno fértil para a etnografia**

Nesse capítulo, trago considerações de André (1995) e Lüdke e André (2015) que fundamentam a escolha pela pesquisa de natureza etnográfica, além de apresentar o contexto em que se insere a escola participante da pesquisa e situar os sujeitos envolvidos no processo. Relato também a abordagem realizada e o modo de condução da pesquisa, que se complementa no relato das atividades desenvolvidas no capítulo 5.



### **Capítulo 3 – Fundamentação teórica – para adubar a terra: estratégia de cultivo dos grãos**

Apresento, neste capítulo, discussões que pautam a ação pedagógica e a mediação literária em ambiente escolar, considerando o uso de mediação de leitura e de leitura em voz alta. Trago também reflexões acerca da recepção do texto literário e suas relações com o leitor, a partir de Eco (2015) e Iser (2002).

### **Capítulo 4 – Análise da obra – *O meu pé de laranja lima***

Aqui, exponho algumas razões por que a obra escolhida para o desenvolvimento do trabalho se destaca entre seus leitores e seus potenciais para aceitação do público selecionada para esta pesquisa. Analiso, também, o enredo, linguagem e aspectos discursivos, além do suplemento de leitura e algumas notas de rodapé inseridas na edição comemorativa do 50º aniversário.

### **Capítulo 5 – Percurso da pesquisa – o sabor da fruta**

Por fim, apresento as atividades e descrevo o percurso metodológico adotado no desenvolvimento da leitura da obra selecionada *O meu pé de laranja lima* e seus desdobramentos como contribuição na formação do leitor literário.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESCOLA PÚBLICA UM TERRENO FÉRTIL PARA A ETNOGRAFIA**

Desde que comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa, em 2007, em diferentes escolas tanto da rede pública quanto particular de ensino, instigou-me, particularmente, o modo como eram realizadas as leituras literárias na escola. Percebi, de início, que tal prática era pouco utilizada por alguns docentes da disciplina, devido, principalmente, à precariedade do acervo (de acordo com julgamento de alguns professores) e à esporádica exploração da biblioteca pelos professores e alunos.

Ao iniciar algumas propostas de leitura em minhas aulas, nos diversos contextos por que passava, evidenciou-se um novo problema: a falta de interesse dos estudantes pelo texto literário. Isso me impulsionou a procurar estratégias de condução da leitura de literatura na escola.

Essa adversidade esteve presente em grande parte de minha experiência docente, seja no ensino público ou privado. Contudo, é na escola pública que, por ter maior liberdade de condução de projetos de leitura, tive melhor oportunidade para iniciar esta pesquisa. Além disso, ao consultar especificamente o acervo da biblioteca da escola em questão, pude refutar o discurso comum que circulava nos corredores da escola de que o acervo era precário.

Ingressei como professora do ensino público no ano de 2012 e em 2015, passei a atuar na escola em que leciono atualmente, que pertence à Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC) e possui 13 salas de aula, distribuídas em 2 blocos. São 13 turmas do 1º ao 5º ano, atendidas no turno da manhã e 13 turmas do 6º ao 9º ano, no turno da tarde, além da educação em tempo integral, oferecida a 50 estudantes, com várias atividades que incluem cultivo da horta, leitura na biblioteca, fanfarra, guarda-mirim e tempo para realização de tarefa de casa e projetos com temas específicos elaborados pelas professoras responsáveis em contraturno. A escola está situada em um bairro da zona Leste do município, e tem uma população aproximada de 96.200 habitantes, segundo o censo demográfico feito pelo IBGE em 2010. Em seu entorno vivem 9.551 pessoas e aproximadamente 9,66% dos domicílios do entorno estão localizados em aglomerados subnormais<sup>2</sup>; 99,53% possuem

---

<sup>2</sup> É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características a seguir: irregularidade das vias de circulação e

abastecimento adequado de água; 100% têm coleta adequada de lixo e 96,80% dos domicílios está ligada à rede geral de esgoto ou à fossa séptica, de acordo com dados organizados no *site* do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba)<sup>3</sup> a partir de levantamento censitário do IBGE em 2010. Embora os dados também apontem para uma situação financeira um pouco abaixo da média da população curitibana, as famílias deste bairro possuem rendimento médio acima do salário mínimo (cotado em R\$ 510,00 no período de realização do referido censo).

Em relação ao público específico desta escola, porém, algumas situações vivenciadas ao longo de minha atuação nesta instituição apontam para condições precárias de instalação, revelando que vários estudantes residem em casas construídas com materiais frágeis em áreas irregulares, os denominados aglomerados subnormais. Conforme relato da presidente da associação de moradores do local, mãe de um dos participantes desta pesquisa, a defesa civil já alertou para os riscos de desabamento de algumas construções, mas as famílias permanecem por não terem condições financeiras para saírem do lugar. Em situações de fortes chuvas, como as ocorridas em junho de 2017, a região sofreu com alagamentos e muitas famílias de estudantes da escola perderam móveis e roupas, principalmente. Diante desse infortúnio, comprometi-me ainda mais com os envolvidos na pesquisa, uma vez que, ao tomar conhecimento de que alguns deles estavam faltando às aulas devido às más condições em que se encontravam suas famílias, participei de um movimento para arrecadação de doativos para prestar assistência, envolvendo, inclusive, a minha própria família que colaborou com a doação de alguns móveis e eletrodomésticos, além de muitos cobertores, já que fazia muito frio nessa época do ano. Para a entrega, juntamente com a equipe diretiva da escola, fui pessoalmente às casas e, além de muito bem recebida pelas famílias, tive o acolhimento dos estudantes, que demonstraram satisfação em ter a professora em seus lares. Tal fato garantiu aproximação dos sujeitos dessa pesquisa, que passaram a se sentir mais confortáveis em procurar-me para conversas, não apenas sobre as atividades de leitura realizadas, mas também para soluções de conflitos interpessoais e até mesmo para confidências.

---

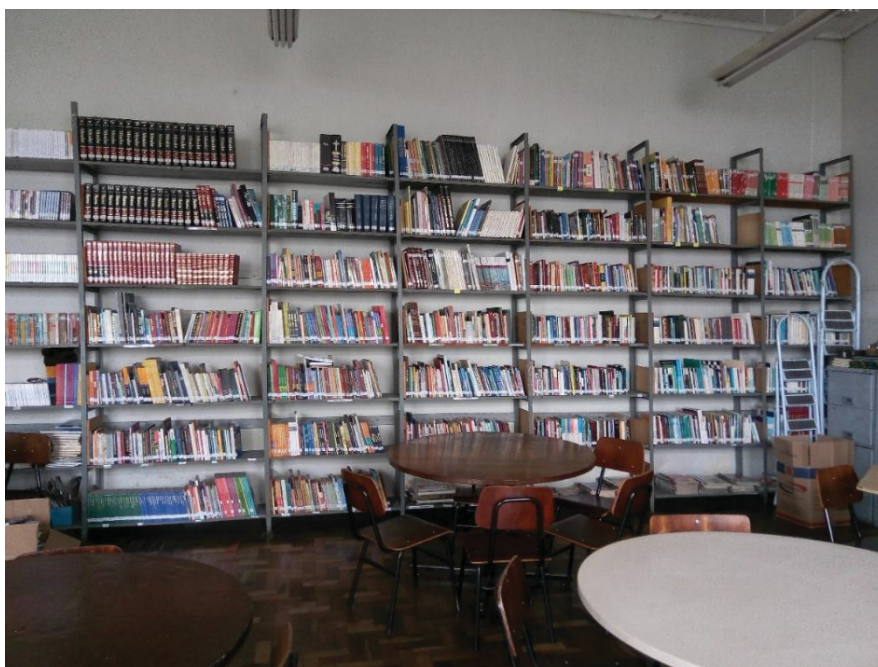
do tamanho e forma dos lotes e/ou; carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>>. Acesso em: 08 ago 2018.

<sup>3</sup> Disponível em: < <http://www.ippuc.org.br/nosso%20bairro/anexos/21-cajuru.pdf>>.

Com referência à alfabetização desta comunidade, o censo de 2010 revela que 95,36% da população acima de 5 anos está alfabetizada e 96,75% acima de 10 anos, índices um pouco abaixo da média para a cidade que são de, respectivamente, 96,87% e 97,97%. Apesar de escolarizados, em sua maioria, poucos são os responsáveis pelos estudantes do 6º ano desta escola que cursaram o ensino superior. Muitos deles, de acordo com relatos obtidos, tiveram que abandonar a escola para dedicar-se a um trabalho em tempo integral para ajudar suas famílias. Por isso, também, em suas casas não há estímulos à leitura e até mesmo às demais práticas educativas. Para a maioria deles, a escola constitui o único ambiente disponível para a leitura, por vezes, restrito à biblioteca.

Nessa escola, o espaço destinado à biblioteca é privilegiado por ser amplo e proporcionar a visita de, ao menos, metade da turma acompanhada por uma professora, enquanto o restante permanece em sala de aula com atividade de leitura direcionada por outra professora, possibilitando práticas de leitura, como se pode ver na FIGURA 1:

FIGURA 1 – BIBLIOTECA



FONTE: Arquivo de fotografias digitais da pesquisadora (2017)

Apesar das fragilidades como cadeiras desconfortáveis e a distribuição de um número elevado de assentos por mesa, o espaço propicia a troca entre os estudantes e aproximação, fazendo com que um possa observar a leitura do outro, gerando

interação. É relevante salientar que a biblioteca disponibiliza para a comunidade escolar um acervo com inúmeras obras de qualidade, cerca de 3.000 livros destinados ao público infantojuvenil, contemplando obras de grandes autores como Monteiro Lobato, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Marcos Rey e os mais procurados pelos estudantes como J. K. Rowling, Rick Riordan e Jeff Kinney, por exemplo. Desta forma, a estrutura da instituição mostrou-se adequada para o desenvolvimento do estudo.

Desde que ingressei nessa escola, em 2015, trabalhei como professora dos 6<sup>os</sup> anos e, em 2017, devido ao meu ingresso no mestrado e a fim de viabilizar as observações necessárias a esta pesquisa, assumi a função de professora corregente desde o início deste ano letivo, em atuação conjunta com a professora regente, visando melhor apoio aos estudantes, garantindo atendimento individualizado. Esse contato mais direto com o grupo pesquisado, ampliou a vivência com os participantes, o que me permitiu estar mais tempo com eles e conhecê-los de maneira mais aprofundada.

Uma das estratégias traçadas para o ensino fundamental pela lei municipal 14.681, de 24 de junho de 2015, é a que consta em seu anexo e visa “Garantir e fortalecer a corregência e o/a professor(a) que atenda ao plano de apoio individualizado - do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano. Criar, ampliar e fortalecer centros de atendimentos especializados.”. A corregência na rede municipal de Curitiba, portanto, é estendida ao ensino fundamental II em algumas escolas, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que propiciou, neste caso, ampliação das possibilidades de investigação das preferências leitoras dos sujeitos envolvidos, já que tive a oportunidade de atender aos estudantes em pequenos grupos e, muitas vezes, individualmente, observando-os e questionando-os sobre suas escolhas.

Contudo, não bastava um planejamento para melhor aproveitamento desse acervo oferecido pela biblioteca, bem como de seu espaço físico. Assim, comecei a construção deste projeto objetivando refletir sobre o papel da escola na formação de leitores, pensando na prática de textos literários para formar estudantes capazes de construir sentidos sobre os mesmos. Então, dei início a uma pesquisa etnográfica, ou seja, baseada na observação e levantamento de hipóteses, procurando descrever o que está ocorrendo no contexto pesquisado.

Para Lüdke e André (2015), a abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a história de vida, a análise de documentos, vídeos,

fotos, testes psicológicos. Sendo assim, tal abordagem é adequada à pesquisa escolar.

A questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 23).

Há, ainda, outras razões, expostas por André (1995), para optar pela pesquisa do tipo etnográfico, como o fato de esta ser caracterizada pelo contato direto do pesquisador com os participantes, bem como da situação em estudo. Tal aproximação, de acordo com a autora, também permite compreender o protagonismo, ações e relações dos estudantes envolvidos.

Outro fator determinante para classificar a pesquisa como do tipo etnográfico, é princípio de “que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Dentre alguns pressupostos para uma abordagem etnográfica de pesquisa educacional, destaca-se a discussão de Wilson (1977 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 17), que traz a hipótese qualitativo-fenomenológica. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve assumir tanto o papel de participante, quanto de observador, buscando equilíbrio entre a subjetividade daquele e a objetividade deste para melhor explicar a situação vivenciada. Também é fator determinante para a compreensão do comportamento humano, de acordo com Wilson, o entendimento das relações estabelecidas pelos sujeitos, influenciando o contexto que os circunda, tanto quanto são por ele influenciados.

Sobre isso, Silva, E. T. (1981, p. 60) diz que “o investigador, ao longo de seu trajeto de reflexão, está interessado numa psicologia essencialmente humana, isto é, fundamentada e encarnada numa filosofia que fale da existência do Homem na sua manifestação como leitor.”.

Segundo Lüdke e André (2015) o produto final não é o foco da pesquisa qualitativa, pois, os dados obtidos por meio do contato direto, as circunstâncias particulares, as perspectivas dos participantes, são compreendidos ao longo do processo, sendo este de maior relevância para o pesquisador.

Por se tratar de pesquisa qualitativa em educação, atentei-me aos cinco



princípios inerentes ao seu desenvolvimento, tal como aponta André (1995). Primeiramente, dediquei-me à observação participante em que procurei imersão na situação estudada. Para isso, desenvolvi instrumentos para coletar dados da forma mais detalhada possível, tais como anotações, gravações de áudio e filmagens, obtidas após liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná e respectivo aceite dos estudantes e autorização de seus responsáveis legais (Termo de Consentimento – APÊNDICE 1).

A posição aqui tomada por mim compõe uma questão bastante delicada, uma vez que passei a ocupar papéis bem distintos, embora complementares: o de professora e o de pesquisadora. Foi necessário, portanto, agir com muita cautela a fim de não confundir as atribuições e comprometer o resultado da pesquisa.

Para isso, foi necessário que delimitasse os horizontes do trabalho, procurando dar-lhe maior rigor. De acordo com Silva, E.T. (1981), o pesquisador deve buscar um trajeto de investigação atentando-se às especificidades inerentes aos seres humanos, no caso, relacionados à leitura.

Em termos de categorização científica, trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, na qual o investigador, para chegar a seus objetivos, utiliza-se da abordagem fenomenológica – parece que esta abordagem (ou “estilo”), por contrapor-se à análise atomista, torna-se a via de acesso mais coerente para se penetrar na complexidade estrutural do fenômeno sob investigação (leitura). (SILVA, E. T., 1981, p. 56-57)

Nesta pesquisa, o fenômeno, que é *logos*, tem seu significado concretizado a partir de características essencialmente humanas: linguagem ou discurso e, por isso, pode ser descrito e comunicado. (SILVA, E. T., 1981)

A abordagem fenomenológica tem por base de conhecimento a intuição, o que exige um olhar direto do pesquisador para o contexto, inserindo-se na situação em estudo, de modo a vivenciá-la. Conforme E.T. Silva (1981) “Resulta daí que, na busca de dados para as intuições (isto é, no próprio delineamento do seu projeto), o pesquisador deve abrir-se para tudo que é pertinente, significativo e relevante sobre um determinado fenômeno”.

Assim, foi necessário que eu adotasse uma postura flexível e estar sempre aberta às novas questões que surgiram no campo de pesquisa. Como poderá ser constatado no capítulo 5, que descreve o processo (Percurso da pesquisa – o sabor da fruta), por vezes, a atividade pensada inicialmente precisou ser modificada ou até mesmo substituída por outra para melhor atender às expectativas dos estudantes.

Nesta perspectiva, foi recorrente o redirecionamento do trabalho, replanejando e reorganizando temas a partir das respostas obtidas junto aos estudantes. Houve, por exemplo, um momento de leitura em que eu esperava deles uma reação de compaixão, já que o protagonista da obra lida, *O meu pé de laranja lima*, leva uma surra de seu pai até desmaiar. Contudo, para grande parte dos leitores envolvidos, o aspecto cômico relacionado à situação se sobrepôs, gerando risos. Nesse caso, foi necessário que eu repetisse uma estratégia de leitura já realizada em momento anterior, a conexão texto-leitor<sup>4</sup>. A partir das conexões feitas, os leitores puderam refletir sobre o caso narrado, colocando-se no lugar do outro, adquirindo assim uma postura de alteridade a partir do texto literário.

Para Silva, E.T. (1981, p. 43), “A leitura possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem”. Por isso, esperava-se assegurar boa compreensão do texto literário pelos participantes da pesquisa, efetuando leituras compreensivas e críticas relacionando-as à realidade que os circunda, além de contribuir para a emancipação do leitor literário.

Sendo assim, foram propostas novas atividades de compreensão do texto literário para averiguar o entendimento dos estudantes acerca do livro lido. As aulas e as entrevistas realizadas com os participantes foram gravadas em áudio ou filmadas para posterior análise, o que permitiu melhor descrição dos momentos de leitura e reações dos estudantes.

Para a realização desse projeto, segui orientação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, submetendo projeto para aprovação, acompanhado das autorizações requeridas junto às instituições envolvidas a fim de regularizar a situação de estudo. Após obtenção da devida autorização emitida pelo Conselho de Ética, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para obter concordância em participação pelos sujeitos envolvidos e seus responsáveis. Os documentos foram enviados aos responsáveis via agenda escolar, explicitando os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos estudantes para a análise de dados. Prestei, também, os devidos esclarecimentos que se fizeram necessários, reforçando o contato inicial que havia se dado em reunião pedagógica realizada pela equipe pedagógico-administrativa no início do ano letivo. Também

---

<sup>4</sup> Conexão texto-leitor é uma das estratégias de leitura utilizadas na condução deste trabalho e está descrita no item 3.2 Leitura e mediação pedagógica, deste mesmo capítulo.

explicitar que as atividades propostas não se afastariam dos conteúdos ministrados na disciplina de Língua Portuguesa e seriam realizadas na escola durante os horários de aula, de forma a não sobrecarregar os participantes com atividades extras. A análise e coleta de dados foi, então, realizada somente com os estudantes cujas famílias concordaram. Do total de 93 convidados, 55 aceitaram participar. Decidi, em conjunto com a equipe pedagógica-administrativa envolvida, em realizar a pesquisa somente com uma das três turmas de 6º ano para melhor envolvimento dos pesquisados e evitar desajustes com o calendário escolar. Sendo assim, a turma selecionada foi aquela em que houve maior número de aceitação por parte dos estudantes e seus familiares, totalizando 20 participantes dos 29 matriculados na referida turma. O grupo, composto por crianças de 10 e 11 anos de idade, não foi retirado da sala para os encontros previstos por esta pesquisa. Todos os estudantes da turma participaram dos momentos de leitura e reflexão do texto e realizaram as atividades propostas. Contudo, usei para a pesquisa somente os dados daqueles, cujas famílias haviam autorizado.

A construção dos dados, considerando a abordagem etnográfica de pesquisa, se deu de forma empírica por meio de: a) elaboração de sequência didática, elegendo métodos de mediação de leitura para cada etapa; b) implementação da sequência didática; c) observação dos estudantes ao longo dessas aulas; d) registros das aulas em áudio e vídeo; e) coleta de materiais produzidos pelos estudantes: produções de texto, depoimentos espontâneos, questionamentos realizados e entrevistas.

Em relação aos materiais utilizados para pesquisa, os mais relevantes foram os construídos ao longo da aplicação da sequência didática, como registros de diário de bordo, questionários e gravações de áudio realizados durante as aulas destinadas à leitura literária. Ao término da leitura de cada capítulo, eram propostas atividades (que serão descritas detalhadamente no capítulo referente ao percurso da pesquisa) e realizadas as rodas de conversa, registradas por mim no diário e, sempre que possível, com auxílio do gravador.

Quanto às entrevistas, procurei realizá-las individualmente, convidando o estudante a um local da escola que lhe oferecesse maior comodidade. A escolha deles, em sua maioria, foi o pequeno jardim com uma grande árvore ao centro, que fica em frente à biblioteca. Esse local (FIGURA 2) foi utilizado em vários momentos de leitura realizados com os participantes da pesquisa e, por ser mais afastado das salas de aula, oferece a privacidade necessária para que o entrevistado se sentisse

seguro para responder às questões e falar sobre suas experiências leitoras. A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados utilizado em pesquisas do tipo etnográfico, a qual constituiu documento para aprofundar as informações obtidas.

O acesso a todos os materiais utilizados para análise nessa pesquisa ficou restrito a mim e as observações realizadas estão descritas no capítulo 5.

FIGURA 2 – AMBIENTE DE LEITURA



FONTE: Arquivo de fotografias digitais da pesquisadora (2017)

Ressalto que a ênfase se deu, tal como prevê uma pesquisa de cunho etnográfico, no processo e não no resultado final. Assim, meu compromisso estava em compreender os fatos além de conhecer o cotidiano. A possibilidade de ressignificação da prática educativa a partir das observações realizadas constitui outro fator de peso na escolha deste tipo de pesquisa.

## 2.1 CONHECENDO A TERRA: INVESTIGAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS LEITORAS

Para averiguar o desempenho da escola participante a partir de dados oficiais, considerei o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Nesse caso, por se tratar de uma escola municipal, o instrumento utilizado para medir o desempenho é a Prova Brasil, realizada a cada dois anos para estudantes de 5º e 9º ano. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos<sup>5</sup>. Para o município de Curitiba, a meta projetada para o ano de 2015 era de 6,0 pontos para o 5º ano e de 5,4 para o 9º, ao que o 5º ano superou, obtendo 6,3, mas o 9º não atingiu, obtendo 5,3. Já na escola pesquisada, o 5º ano, com média de 5,6, ficou abaixo da nota do município e da projeção de 6,2 para a instituição, ao passo que o 9º ano, com nota 6,0, ultrapassou tanto a média de Curitiba quanto a projetada para a própria instituição, de 5,4.

As análises internas apresentadas pela equipe pedagógico-administrativa, no início do ano letivo de 2017, portanto anterior ao início de minha pesquisa, aos professores da escola, apontam para o investimento em atividades que desenvolvam habilidade leitora dos estudantes que, apesar das médias obtidas, demonstram domínio insatisfatório, o que parece indicar que as metas são pouco exigentes. Pensando nisso, a equipe propôs aos professores de Língua Portuguesa que elaborassem, atividades, sequências didáticas, projetos que possibilitassem o desenvolvimento da competência leitora, considerando o público específico de nossa escola. Assim, a presente pesquisa converge também com os objetivos traçados pela instituição para o ensino da leitura na escola, o que contribuiu para a aceitação do projeto proposto a parti de meu ingresso no mestrado profissional.

Para começar a pesquisa, com o intuito de conhecer a realidade desta comunidade específica de leitores, iniciei minhas observações nas aulas em que ocorriam as visitas à biblioteca da escola. Passei, então, a acompanhar os grupos atentando-me para o comportamento dos estudantes no momento de seleção dos livros e para as conversas realizadas entre eles e com a agente de leitura responsável pelos empréstimos. Após, aproximadamente, 10 horas de observações (12 aulas de 50 minutos), durante os momentos destinados a empréstimos de livros que eram realizados uma vez por semana para cada grupo composto por cerca de 15

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>.



integrantes (metade da turma), confirmei a falta de critérios dos estudantes do 6º ano para a seleção de obras para a leitura, que já havia percebido antes das observações sistematizadas. Eles não sabiam como procurar, qual era a organização dos livros nas estantes e se mostravam desestimulados depois de passarem os dedos por alguns exemplares.

Costumeiramente, de acordo com relato de alguns participantes da pesquisa e dos próprios responsáveis pela biblioteca, os professores enviavam os estudantes à biblioteca desacompanhados, em grupos de cinco, para realizarem a troca de livros. Esses trâmites, apesar de necessários, não podem, de acordo do Almeida Júnior; Bortolin (2009):

[...] ser utilizados para controlar excessivamente as ações, tolhendo a criatividade dos profissionais da educação. Nossa defesa não é a eliminação dos atos rotineiros, fundamentais para o andamento da biblioteca escolar, antes a melhoria na relação entre professor e bibliotecário, para que, juntos, elaborem e executem um planejamento capaz de beneficiar o ensino-aprendizagem. (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 209).

Na condução deste trabalho, houve melhor aproveitamento do espaço da biblioteca para realização de leitura no local, bem como exploração orientada do acervo disponível. Sob esse aspecto, ponderei a discussão presente em Almeida Júnior; Bortolin (2009) que destacam a relevância de as funções do bibliotecário não se restringirem ao empréstimo de livros e organização do acervo. A receptividade ao diálogo e trocas de impressões acerca das leituras realizadas constituem alguns dos fatores de aproximação leitor-texto, tanto na referência à leitura literária quanto à informacional que, de acordo com os autores, também é objeto de ensino da escola.

O que ocorre no contexto de uso da biblioteca da escola pesquisada é que, por vezes, seu espaço é destinado a práticas punitivas como a realização de tarefas direcionadas àqueles que, por indisciplina ou descumprimento de regras (especialmente não uso de uniforme), lá permaneciam durante o período do recreio para conversas com o mediador disciplinar, leitura dos deveres dos estudantes constantes em suas agendas e execução de cópias desses. Com isso, o acesso aos demais estudantes era restrito, não sendo permitido que lá permanecessem para realizar suas leituras, como era desejo de alguns, já que nesse horário quem fica na biblioteca são os estudantes que “perderam o recreio”. Outra situação, que aponta para o uso do espaço físico da biblioteca, sob alegação de não haver disponibilidade de outra sala no horário, é o momento de espera para aqueles que chegassem



atrasados e fossem impedidos de ingressar na primeira aula. Diante disso, até mesmo a escala organizada pela agente de leitura era comprometida, uma vez que as primeiras aulas eram destinadas a esse fim, não sendo possível a realização de leituras por outros estudantes.

Na tentativa de amenizar essa caracterização de ambiente punitivo colocado na biblioteca, em parceria com a agente de leitura, disponibilizei-me a estar na biblioteca nos horários em que esta era ocupada por aqueles que chegavam atrasados, durante o período destinado para a pesquisa, e procurei envolver os estudantes em atividades de leitura direcionada, como uma contação de contos ou pela disponibilidade de auxiliar na seleção de alguma obra que pudesse ser lida naquele momento, até que fosse permitido o acesso desses às salas de aula assim que soasse o sinal para a aula seguinte. Também durante o recreio, busquei, juntamente com a agente de leitura, garantir ao menos a possibilidade de empréstimo de alguns livros para que fossem lidos no espaço existente defronte à biblioteca (já representado na FIGURA 2). Grande parte dos envolvidos aceitou a intervenção e passou a abrir espaço para leitura tanto na hora do recreio quanto nos minutos de ociosidade em que esperavam para ter acesso à sala de aula quando de seus eventuais atrasos.

No que se relaciona à mediação, Arena (2009) afirma que uma biblioteca se faz além de livros, considera, sobretudo, as relações entre estudantes, livros, profissionais que atuam na biblioteca e professores de sala de aula.

A relação entre biblioteca e lugar de livros é complexa. Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho nas entranhas da cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor. Entre reunir e dispersar (Chartier, 1999), as políticas insistem no *reunir*, por meio de ações ousadas como o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares, mas não avançam para o *dispersar*. (ARENA, 2009, p. 163-4. Grifos no original.)

O autor acrescenta a fragilidade na construção e condução desses espaços sem a presença de um profissional preparado para a função: o bibliotecário. Além disso, o ambiente pouco aberto a conversas, em que se predomina o silêncio pouco convidativo a ações leitoras. No entanto, Arena (2009, p. 164) destaca que “A leitura do livro de literatura não preexiste ao leitor: é criada por ele.”, o que aponta para a indispensabilidade de práticas mediadoras no processo de formação do leitor literário.

Silva; Ferreira e Scorsi (2009) tratam da necessidade de formação continuada de professores e demais agentes envolvidos no processo de mediação de leitura. Em sua discussão, as autoras concebem

[...] a formação do leitor como um processo possível de ser desenvolvido em sala de aula ou no espaço da biblioteca, com um acervo diversificado, em um ambiente organizado e dotado de uma programação de leitura animada, especialmente, com as imagens. (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 51)

Com isso, elas ponderam que, para a democratização dos livros, é necessário, além dos programas de distribuição de obras, garantir tempos e espaços para a mediação de leitura na escola. As autoras acrescentam, ainda, que os espaços destinados às atividades de linguagem merecem atenção não apenas como cenário, mas como aliados nos processos de ensino-aprendizagem que podem favorecer o desenvolvimento de atividades diversificadas. Considera-se, desse modo, que tanto a sala de aula quanto “a biblioteca escolar, com a composição de seus espaços físicos, podem ajudar a refletir acerca desse leitor que a escola recebe e quer formar, sem desejar desligá-lo da sociedade em que vive.” (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 58).

A partir das tentativas de intervenção da agente de leitura durante o período de observação, notei que o interesse deles se restringia a *best sellers*, como o *Diário de um banana* e *Harry Potter*. Em depoimentos feitos a mim, muitos estudantes relataram que a busca por esses títulos se dava, especialmente, por conhecerem os filmes homônimos.

Na condução deste trabalho, procurei protagonizar o papel dos leitores verificando suas preferências, propiciando momentos de leitura em voz alta (tratada no item 3.1 – LEITURA EM VOZ ALTA E MEDIAÇÃO) e conversa para trocas de impressões acerca do que foi lido. Para os momentos de leitura individual em que a turma se dividia em dois grupos, a fim de assegurar que todos tivessem oportunidade de escolher obras de interesse desse público, adquiri com recursos próprios cerca de 30 exemplares de títulos diversos (conforme APÊNDICE 2), pertencentes majoritariamente aos gêneros suspense e terror, apontados como preferenciais por muitos estudantes. Para essa seleção, trouxe alguns catálogos de editoras e pedi a eles que apontassem os que instigassem à leitura, o que resultou na composição de uma caixa que passou a ser utilizada pelo grupo que ficava em sala enquanto o outro se dirigia à biblioteca. O título mais emprestado pelos estudantes foi *Um conto sombrio*

*dos Grimm*, de Adam Gidwitz, que teve de ser sorteado dentre os pretendentes leitores. Os demais livros, principalmente os de contos, compostos por mais de uma história também tiveram boa aceitação e foram muito procurados pelos estudantes, considerando-se, especialmente, o fato de possibilitar a finalização da leitura de um texto integralmente no período da aula. A fim de ampliar as opções dos estudantes, alguns livros de meu acervo pessoal também integraram a caixa que passou a ser utilizada também por professores de outras disciplinas quando das situações de substituição a algum docente que porventura faltasse.

Os próprios estudantes, diante da falta de material deixado pelo professor faltante ou quantidade excessiva de aulas de uma mesma disciplina em decorrência dessas faltas, solicitavam que me pedissem emprestada “a caixa de livros” para que eles pudessem continuar suas leituras.

Prosseguindo com essa investigação sobre as preferências destes leitores, passei a questioná-los diretamente quanto aos motivos de suas escolhas na biblioteca e as respostas ficaram, majoritariamente, em torno do humor presente nas obras e da linguagem que se aproxima da usada pelos estudantes em seu cotidiano. É o que se pode observar na seguinte situação observada por mim durante uma das aulas de leitura na biblioteca:

N – Professora, posso pegar um livro infantil?  
 PROFESSORA – Por quê?  
 N – É mais engraçado. Esses (apontando para uma adaptação do livro *Pollyana*) não têm graça...  
 PROFESSORA – E você não acha que tem algum juvenil que possa ser engraçado?  
 N – Não! Só os infantis.  
 [...]
 PROFESSORA – E tem que ser engraçado para ler?  
 N – Tem. É assim que a gente aprende. É engraçado daí a gente gosta e aprende...

A partir de tal situação, conversei com os estudantes presentes sobre a compreensão das histórias. Os colegas da estudante “N” a confrontaram dizendo que há livros juvenis muito bons, mas ela persistiu na leitura de contos como *A princesa e a ervilha* (pegou um exemplar com texto em caixa alta). Leu vários durante a aula.

As outras obras apreciadas pelos estudantes eram indicações feitas pelos colegas, pela agente de leitura ou pela professora. Um bom exemplo disso, foi durante as leituras, realizadas em voz alta pelos estudantes, divididos em dois grupos (um deles se reunia na biblioteca e o outro em algum espaço escolar disponível – sala de

aula, pátio, mesinhas, gramado), de *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes. Essas leituras eram realizadas semanalmente nos momentos em que a turma se dividia em dois grupos e cada um deles recebia orientação da professora, regente ou corregente e agente de leitura, que os acompanhava. Havia alternância entre os personagens escolhidos pelos estudantes para representação por meio da leitura, de modo que todos pudessem participar lendo, ao menos, algum trecho. Após algumas aulas dedicadas à leitura dessa obra, que durou um trimestre, a agente de leitura relatou-me que a procura por livros dessa autora cresceu significativamente. Ela perguntou-me, com intuito de justificar o interesse dos estudantes, se estávamos desenvolvendo algum trabalho específico sobre Lygia Bojunga Nunes. A partir disso, ela propôs que a leitura fosse realizada também na biblioteca, podendo, assim, aproveitar o espaço, dispondo as cadeiras em círculo para facilitar as conversas pós-leitura.

Sob esse aspecto, Pimentel; Bernardes e Santana (2009), dizem que a leitura realizada em grupo favorece a troca de impressões entre leitores e ganha fruição na interação entre os participantes. Na condução desse tipo de atividade, os autores sugerem alguns pontos a serem privilegiados em sua organização, dentre os quais:

- trabalhar com grupos entre dez a vinte pessoas. Poucas pessoas podem, às vezes, limitar a discussão. Porém, um número excessivo pode excluir uma fala importante;
- a disposição das pessoas em círculo contribui para que todos se vejam, facilitando assim a comunicação;
- o mediador deve estar atento em conduzir o debate de forma que todos deem sua contribuição, sem privilegiar determinado colaborador;
- ter o texto na mão ajuda na formação das ideias, permite ao participante fazer a releitura, repassar o texto nas riquezas e nos detalhes do vocabulário;
- negociar com os participantes a hora de início e término da atividade para que se evite o entrar e sair de pessoas ou interrupções desnecessárias;
- o local fechado é o ideal e contribui para a concentração. Pode ser feito ao ar livre, mas corre-se o risco da dispersão; [...]. (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2009, p. 103).

A organização do espaço, portanto, extrapola a necessidade de criar um ambiente acolhedor, mas propicia contatos visuais que favorecem o diálogo tão importante às relações humanas. Dessa forma, tanto a sala onde fica a biblioteca quanto o espaço aberto existente logo à frente, constituíram cenários complementares às atividades que estavam sendo realizadas na sala de aula. A distribuição das cadeiras em círculo facilita também o olhar do mediador para os participantes de modo

a estimular o envolvimento de todos. O aproveitamento do tempo a partir de combinados previamente estabelecidos também constitui outro quesito essencial à condução de atividades em torno da leitura. Para Chambers (2008), a leitura toma tempo e, quanto mais envolvidos estivermos com ela, mais concentração esta requer. Nesse sentido, para o autor, a maioria dos estudantes tem esse tempo garantido somente na escola, por isso a valorização desse momento é também responsabilidade dela. Chambers (2008, p. 27) diz que “Psicologicamente, é impossível ler algo sem experimentar uma resposta.”, ainda que seja uma sensação de tédio. Porém, nas melhores hipóteses, o autor considera duas grandes possibilidades. Uma delas é a de que conversar sobre um livro lido e compartilhar impressões de leitura com amigos, é o primeiro impulso da maioria das pessoas. Assegurar, portanto, um tempo pós-leitura para que se possa expor, debater, ilustrar ou atuar o que sentiram, contribui para o envolvimento e consequente formação do leitor de literatura. Outra possibilidade de resposta a uma leitura, de acordo com Chambers é a probabilidade de se manter um círculo de leitura de forma independente, em que o leitor, tendo experimentado uma leitura prazerosa, regresse aos livros buscando revisitá-los e, posteriormente, buscar outros títulos que possam igualmente satisfazê-los.

A partir dessa ideia, considere-se que, muitas vezes, os estudantes do 6º ano reliam obras estudadas pela professora regente em anos anteriores, alegando terem gostado e manifestando interesse em repetir as sensações despertadas pela leitura anterior, ou procuravam obra que estava sendo lida em sala pela professora no momento, muitas vezes, de acordo com declarações dos envolvidos, era o único título que lhes vinha à mente. Ainda a partir de relatos dos estudantes, nos anos anteriores de escolarização, as práticas de leitura compartilhada eram escassas e não havia tempo destinado a conversas sobre a leitura ou atividades a ela relacionadas. Endossando esse discurso, o depoimento da agente de leitura revela não haver uma preocupação com a leitura literária realizada coletivamente no ciclo II do ensino fundamental I (4º e 5º ano), limitando-se a destinar uma aula semanal para realização de empréstimos de livros.

Uma de minhas maiores inquietações foi a falta de interesse de alguns deles pela leitura, o que me remeteu à necessidade da realização de estudos que tratassem sobre a importância de mediação adequada no processo de leitura literária e utilização de estratégias para a compreensão do texto.

Procurei, então, analisar a complexidade dos textos mais escolhidos, questionando aos estudantes o motivo de suas escolhas ao mesmo tempo em que busquei averiguar, nas observações das aulas na biblioteca, durante um trimestre (10 horas distribuídas em 12 semanas), compreendidos entre os meses de maio e agosto de 2017, se elementos implícitos nos textos haviam sido compreendidos por eles. Em vários momentos durante a leitura, alguns vinham me perguntar o significado de algum vocábulo ou, até mesmo, mostrar algum trecho lido questionando-me o sentido, já que não haviam entendido.

Em outro momento em que eu observava os estudantes durante a aula na biblioteca, deu-se a seguinte situação: B – (devolvendo *O meu pé de laranja lima*, que havia emprestado da biblioteca 15 dias atrás) “O livro é muito bom, pena que o autor morreu”. Ao que a professora S, presente nesta aula ocorrida no mês de agosto de 2017, disse-me: “Muitos comentam isso. Eles se interessam e procuram demais por esse livro. Mas isso é pelo modo com que você apresenta, porque eles vêm bem doidos atrás. E são os que já foram ou são seus alunos. Quando você disponibilizou para empréstimo, eles me deixaram bem louca aqui.”. Somente após a leitura dos dois primeiros capítulos é que deixei os exemplares na biblioteca, numa estante que fica bem na entrada da sala. Mas, ainda que haja esse interesse e efetivamente o empréstimo das obras, observei que a leitura era pouco proficiente.

Cheguei, então, à percepção, por meio dos questionamentos que me eram feitos sobre o enredo e de que as leituras realizadas pelos estudantes daqueles 6<sup>os</sup> anos era muito superficial, em sua maioria. Alguns trechos não são entendidos pelos estudantes, que acabam desprezando o contexto na leitura de determinados fragmentos. Um exemplo foi durante a leitura do trecho em que Zezé conversa com uma colega na escola:

- Menina, aonde é que você vai com essa flor?
- [...]
- Levo para minha professora.
- Por quê?
- Porque ela gosta. E toda aluna aplicada leva uma flor para a professora.
- Menino também pode levar?
- Gostando da professora, pode. (VASCONCELOS, 2017, p. 79)

Uma estudante, ao ler, imaginou que se tratasse de uma insinuação: o menino estaria apaixonado pela professora – vê se pode? Além disso, muitas vezes, eles faziam a devolução dos livros sem terem realizado a leitura do texto na íntegra. Em



certas ocasiões, a partir de relatos dos próprios estudantes, notei que os livros sequer eram tirados da mochila.

Também averigui que grande parte dos questionados alegaram perder o interesse pela leitura por falta de compreensão do texto. Em seus relatos, a princípio, diziam que os livros eram chatos ou, simplesmente, que não gostaram da história. Pode-se perceber, portanto, a falta da leitura ou o abandono do texto de forma bastante precoce. Como a leitura dos livros escolhidos era iniciada na própria biblioteca, espaço que propiciava trocas entre os colegas devido à disposição das mesas, redondas, facilitando a visualização dos exemplares de livros escolhidos, uns dos outros, gerando curiosidade e interesse, a leitura se tornava mais eficiente, uma vez que, diante de dúvidas, os estudantes trocavam opiniões com os colegas. Contudo, os depoimentos acerca de incompreensão da história escolhida mostraram que, quando levado o livro para casa, a leitura, sem compartilhamento e sem mediação, se mostrou insuficiente para a compreensão leitora dos sujeitos envolvidos.

Assim, considere que o desafio estava, então, em propiciar leituras mais proficientes, levando-os à melhor compreensão dos textos literários. Para isso, considere necessária alguma estratégia que não se limitasse a um aconselhamento quanto à escolha de obras para serem lidas individualmente, mas que compreendesse um trabalho efetivo de mediação de leitura para viabilizar uma aprendizagem social e afetiva. Nas palavras de Colomer:

Aqui está, realmente, o ponto nevrálgico em torno do qual se situa a intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores. (COLOMER, 2007, p. 106).

Além disso, a prática adotada na escola para viabilizar a formação de leitores, limitava-se, muitas vezes, a oportunizar empréstimos de livros na biblioteca e o controle feito pelo sistema de bibliotecas da RMBE de Curitiba emitia a quantidade de empréstimos realizados, não sendo possível identificar os títulos dos livros emprestados. Os dados que obtive me foram repassados oralmente pela coordenadora de bibliotecas da regional a que pertence a escola pesquisada, que consultou o sistema e fez o repasse das informações por telefone.

Diante deste contexto, passei a planejar uma orientação adequada para ajudar o estudante a compreender melhor o texto, uma vez que na fase escolar o leitor pode melhor desenvolver a sua capacidade crítica e sua visão de mundo. A essas reflexões

acerca da leitura literária na escola, somaram-se, sobretudo, os questionamentos trazidos por Aguiar (2011, p. 235): “Como se dá a formação desse leitor? Que indicativos podemos adotar para formar o leitor no âmbito da escola?”.

Portanto, embora existam diversos programas de incentivo à leitura, é na escola que a educação literária pode se concretizar. De acordo com o que propõe o texto da Base Nacional Comum Curricular,

[...] no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 65).

Além da possibilidade de fruição estética, o texto literário propicia ao leitor, compreensão e reflexão acerca da própria realidade, cultura, espaço, tempo e contrapô-las a outras, o que pode promover conhecimento sobre o mundo.

Por isso, no planejamento das aulas de leitura literária, preocupei-me com a elaboração de atividades voltadas à formação de leitores, compostas por minha mediação, com leituras compartilhadas e tempo na aula para realização da leitura. Conforme ilustra Colomer, os estudantes necessitam de:

[...] alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e a da criança, por exemplo) [...]; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que dêem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço. (COLOMER, 2007, p. 110).

Assim, procurei algumas estratégias de sedução, que serão explicitadas na fundamentação teórica, do leitor para motivar as leituras literárias, provocando o levantamento de hipóteses e estimulando questionamentos dos próprios alunos, que, desse modo, passaram a se sentir agentes na construção de sentido do texto.

## 2.2 PARA “PLANTAR” O ENVOLVIMENTO DO LEITOR: A ESCOLHA DA SEMENTE

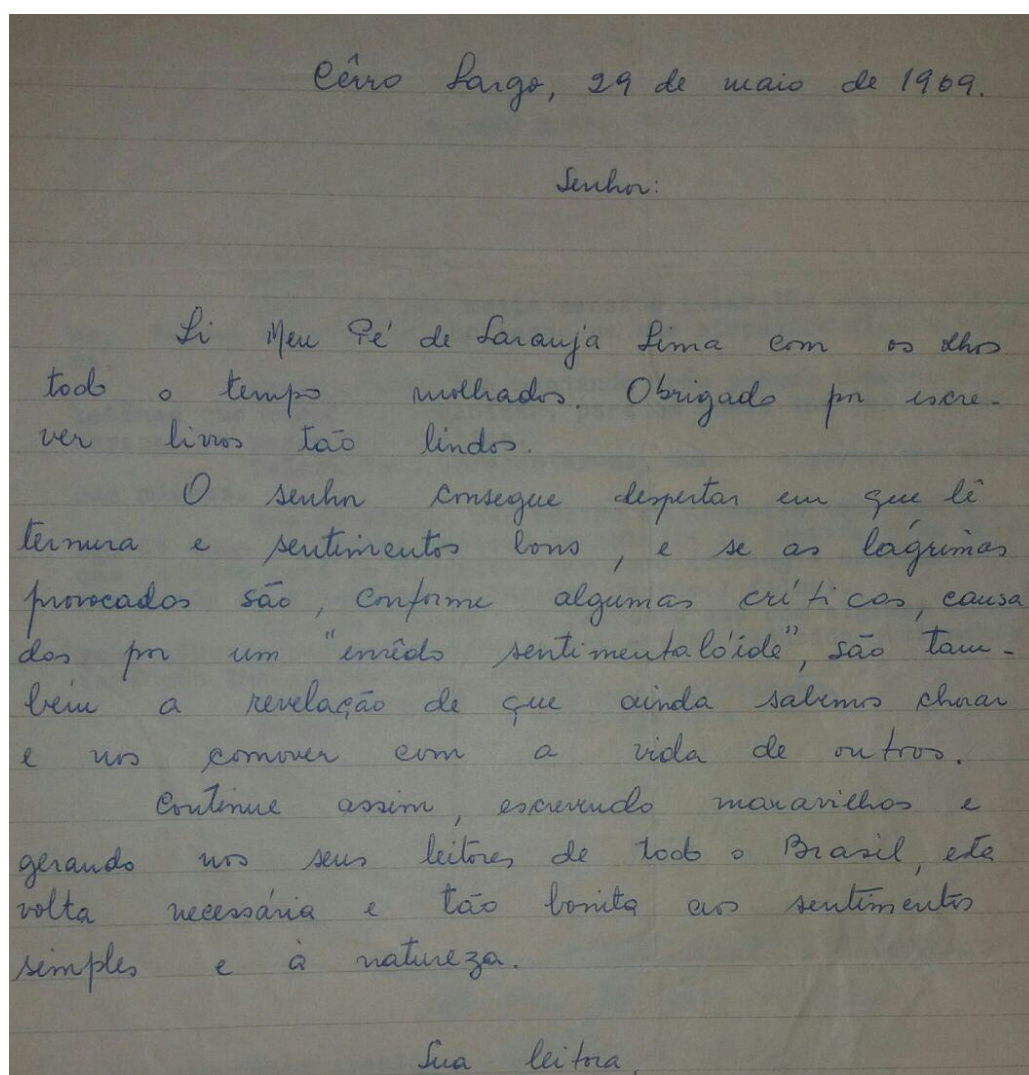
A escolha de *O meu pé de laranja lima* se deu, principalmente, porque considerei o seu grande potencial para desafiar os leitores em formação e com uma mediação adequada possibilitar melhor compreensão da leitura literária, além do fato de a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida contar com 30 exemplares do livro em seu acervo, o que facilitou a leitura já que cada estudante pôde ter em todos os momentos um exemplar em mãos. Além dessa facilidade, a obra, que será analisada com mais profundidade no capítulo 4, tem grande aceitação pelos leitores desde sua publicação até os dias de hoje.

Sucesso no Brasil e no mundo, o livro ganhou três versões para novelas, duas para o cinema, além de peças teatrais e até mesmo uma versão em mangá na Coréia do Sul. A primeira adaptação para a televisão, produzida e exibida pela TV Tupi entre 30 de novembro de 1970 e 30 de agosto de 1971 foi escrita por Ivani Ribeiro e dirigida por Carlos Zara. Em 1980, a Rede Bandeirantes aproveitou o mesmo texto de Ivani e produziu uma segunda versão exibida pela Rede Bandeirantes entre 29 de setembro de 1980 e 25 de abril de 1981, dirigida por Edson Braga. Também pela Bandeirantes, exibida entre 7 de dezembro de 1998 a 2 de abril de 1999, em 101 capítulos, a terceira e última versão da obra foi escrita por Ana Maria Moretzsohn e dirigida por Del Rangel e Giuseppe Oristânio. No cinema, a primeira adaptação ocorreu em 1970, dirigido por Aurélio Teixeira para a Herbert Richers, enquanto que em 2012, a segunda adaptação cinematográfica da obra foi dirigida por Marcos Bernstein e conta com atuação de José de Abreu no papel de Portuga.

Tais fatos demonstram a boa aceitação do público de José Mauro de Vasconcelos, embora a crítica erudita tenha desprezado o autor. É o que se constata na carta de E.B.K, cedida, gentilmente, por Evanildo Fernando, biógrafo de José Mauro de Vasconcelos, com quem me correspondi por telefone durante a realização desta pesquisa. Estabeleci contato ao tomar conhecimento de seu interesse pela vida e obra do autor por meio de nota constante na edição do audiolivro lançado em 2012 pela editora Livro Falante. Nesta versão, o livro é lido integralmente por Rafael Cortez, que relata ter uma relação íntima com a obra e apreciá-la muito. Além da narração, o ator e compositor interpreta os trechos das canções constantes nos livros, que foram localizadas com auxílio de Evanildo Fernando. Para aquelas cuja localização não foi

possível, Rafael criou melodias, além de ter composto três temas de violão solo para as aberturas dos capítulos. Evanildo, que reúne em seu acervo inúmeras cartas de fãs enviadas, dentre outros materiais inéditos do autor, revelou que tais materiais pertenceram à Mercedes Cruaños Rinaldi, uma das pessoas a quem *O meu pé de laranja lima* é dedicado. Quando do envio de fotos de algumas cartas, o biógrafo solicitou-me a devida menção à Mercedes: “Ela que merece ser citada e dar crédito para ela pela dedicação e amor à obra de José Mauro de Vasconcelos”. Essa foi enviada a José Mauro em 1969.

FIGURA 3 – CARTA DE E.B.K.



Fonte: Arquivo de fotografias digitais da autora (2017).

#### TRANSCRIÇÃO:

Cêro Largo, 29 de maio de 1969.  
Senhor,

Li Meu Pé de Laranja Lima com os olhos todo o tempo molhados. Obrigada por escrever livros tão lindos.

O senhor consegue despertar em que lê ternura e sentimentos bons, e se as lágrimas provocadas são, conforme algumas críticas, causadas por um “enredo sentimentalóide”, são também a revelação de que ainda sabemos chorar e nos comover com a vida de outros.

Continue assim, escrevendo maravilhas e gerando nos seus leitores de todo o Brasil, esta volta necessária e tão bonita aos sentimentos simples e à natureza.

Sua leitora,  
E.B.K.

Restavam-me, ainda, importantes questionamentos “O que faz de *O meu pé de laranja lima* um livro de alcance internacional?”; “Por que ele está há 50 anos entre os mais procurados pelos leitores?”; “Que travessia literária o autor percorreu para produzir uma obra de tamanha aceitação?”

Conforme Chambers (2008), precisamos de um método crítico para tratar tanto do leitor quanto do livro a ser selecionado para a leitura. Dessa forma, considera-se que, na seleção, deve-se privilegiar livros escritos para, no caso do 6º ano, adolescentes ou os que têm qualidades que os tornam atrativos para esse público. O autor evoca Iser para tratar da ideia de leitor implícito, dizendo que são necessários dois para se dizer algo, o que significa que um autor projeta uma relação com seu possível leitor na construção de sentido do texto. Assim, o estilo, de acordo com Chambers (2008, p. 68), “é um termo que usamos para nomear a maneira como o autor usa a linguagem para construir seu leitor implícito e para comunicar o que ele quer dizer.”. A partir disso, foi relevante na escolha da obra *O meu pé de laranja lima*, a linguagem de um narrador criança, sem a necessidade de detalhes ou maiores esclarecimentos, o que resulta numa relação mais íntima com o leitor. Isso se verifica na figura de Zezé, protagonista da obra, que é um personagem cativante e de forte identificação com o leitor. Sua travessia na história é norteadas por um caminho de mudança e transformação.

Além disso, *O meu pé de laranja lima* traz uma história que seduz e desperta o interesse pela leitura, levando o leitor à identificação com Zezé e compartilhando suas emoções e travessuras. Tal recurso garante o estabelecimento de conexões pessoais a partir de pontos de vista compartilhados. Sobre esse ponto, Chambers (2008, p. 75) diz que “Para que a literatura para crianças tenha algum sentido, deve em primeiro lugar ocupar-se da natureza da infância; não só da natureza comumente compartilhada pela maioria das crianças, mas também de suas diversidades.”. Dessa forma, é possível ao leitor vivenciar situações que permitam vivenciar as experiências humanas.



Ao pensar a obra de José Mauro pode-se considerar a estratégia de escrita por ele utilizada. Em suas próprias palavras:

O que atrai meu público deve ser a minha simplicidade, o que eu acho que seja simplicidade. Os meus personagens falam linguagem regional. O povo é simples como eu. Como já disse, não tenho nada de aparência de escritor. É a minha personalidade que está se expressando na literatura, o meu próprio eu. (VASCONCELOS, 2017, p. 230).

Na obra, apesar de não se dirigir explicitamente ao leitor, José Mauro dialoga com ele, consequentemente conduzindo a narrativa de forma a tocá-lo, sensibilizá-lo e fazer com que viva as mesmas emoções e sensações de seu personagem.

A aproximação do autor com seu público extrapolava os limites da relação estabelecida por meio da leitura de suas obras. Atencioso com seus fãs, José Mauro procurava responder as cartas que recebia, travando diálogo direto com o leitor.

Outro fator considerado na escolha da obra foi a minha experiência enquanto professora do ensino fundamental II. Ao longo de meu percurso docente, procurando, além de conhecer as preferências leitoras dos estudantes, aproximação destes com suas famílias nos momentos de leitura e destas com a escola, dando sugestões de leituras. Com isso, coincidentemente, alguns procuraram por *O meu pé de laranja lima* por indicação, principalmente, de suas mães. Ao questioná-los, soube que as mães se lembravam dessa obra por terem se emocionado ao lê-la e acreditavam que seus filhos compartilhariam do mesmo sentimento.

Por alguns anos consecutivos, a obra continuava aparecendo nas indicações solicitadas por mim às famílias dos leitores, sempre com comentários positivos e incentivadores.

Além disso, a escolha de *O meu pé de laranja lima* para leitura coletiva em turmas de 6<sup>os</sup> anos se justifica pelo fato de, na última edição da revista Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016/2017) a obra aparecer como o livro mais marcante, citado pelos entrevistados, ao lado de Harry Potter:

Uma outra pergunta sobre leituras significativas para os entrevistados, agora não mais preocupada em especular sobre leituras recentes, mas sobre aquelas que deixaram marcas mais profundas na memória dos leitores – “Qual é o livro que mais marcou o(a) sr(a)., ou que o(a) Sr(a). mais gostou de ler?” –, propiciou a referência a algumas obras anteriormente citadas. É o caso de *A culpa é das estrelas* (2º lugar), *Diário de um banana* (6º lugar), *Crepúsculo* (10º lugar), *Harry Potter* (13º lugar) e *A menina que roubava livros* (17º lugar). Outras obras que não haviam sido citadas entre as leituras recentes e que estão inseridas nesse universo típico das leituras juvenis são:



O pequeno príncipe (4º lugar); O Sítio do Picapau Amarelo (9º lugar); O meu pé de laranja lima (13º lugar); Capitães d'Areia (15º lugar); Romeu e Julieta (18º lugar). (CECCANTINI, 2016, p. 93-94).

Assim, o livro selecionado para o estudo é interessante especialmente na exploração das capacidades de leitura do sujeito. Pela leitura literária dessa obra, é possível ao leitor ir estabelecendo pontos de referência para que ele possa ampliar seu conhecimento de mundo e de si mesmo. E a literatura nos ajuda a aprender a olhar de modo diferente, em especial, a obra referenciada que, por meio da experiência, permite ao leitor buscar um novo referencial para estabelecer sentido.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARA ADUBAR A TERRA: ESTRATÉGIA DE CULTIVO DOS GRÃOS

Só vendo como ele ficou inchado de orgulho quando contei que, na aula de leitura, D. Cecília Paim disse que eu era quem melhor lia, o melhor “leitoreiro”.

**José Mauro de Vasconcelos**

Neste capítulo, discuto a ação pedagógica e a mediação literária em ambiente escolar, abordando temas como a leitura e a constituição do sujeito, a recepção do texto literário, leitura e formação do leitor. A partir das considerações de Street (2014), sobre práticas de letramento em contextos sociais reais, e de Azevedo e Balça (2016), acerca de educação literária, trato das concepções de leitura e de literatura. No que tange às especificidades do texto literário e suas possibilidades de interpretação, trago Jouve (2012) e Eco (2012), além das contribuições de Iser (2002) e Jauss (2002) para falar das relações entre texto e leitor. A partir desses fundamentos, apresento, em dois subitens as abordagens teóricas que embasaram a condução do trabalho: em 3.1 está o aporte para a realização de leitura em voz alta e as formas de mediação necessárias para o trabalho com o texto literário. Já em 3.2 refiro-me especificamente a propostas metodológicas voltadas à mediação de leitura.

Um discurso comum é de que ler é fundamental para o desenvolvimento intelectual e cultural e com frequência aparecem projetos para se formar novos e mais leitores. De acordo com João Luís Ceccantini, no artigo *Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler*, publicado na última edição da *Revista Retratos da Leitura no Brasil*:

Deve-se destacar que o crescimento desse segmento (*literatura infanto-juvenil*), tanto no que se refere ao número de títulos de literatura juvenil disponibilizados quanto ao número de exemplares produzidos, deveu-se às vendas para o mercado, mas também ao incentivo advindo de grandes vendas ao governo (em nível municipal, estadual e, sobretudo, federal) por meio de programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). O PNBE adquiriu, em anos intercalados, milhões de livros juvenis, distribuindo-os a escolas públicas de ensino fundamental II e de ensino médio de todo o território nacional ao longo de uma década aproximadamente, numa iniciativa que, certamente, começa a mostrar, de forma gradual, alguns resultados positivos quanto à formação de leitores, embora haja muito ainda por fazer. (CECCANTINI, 2016, p. 88).

De fato, nos últimos anos, as bibliotecas escolares da rede pública de ensino receberam considerável acervo e de boa qualidade, graças a políticas públicas bem-

sucedidas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE<sup>6</sup>. Desse modo, a alegação da falta de acervo apropriado já não se conserva, tão pouco gera impedimento do trabalho com o livro literário. O que resta, então, é o impasse ainda existente no que se refere à importância da leitura mediatizada do texto literário no espaço escolar, já que se dispõe de relevante acervo na biblioteca da escola.

Ressalta-se a importância em anuir que no espaço escolar a leitura literária, quando realizada, não deve ser concebida de modo mecânico, irrefletido. Deve-se considerar que a leitura possui um caráter transformador, podendo inserir o indivíduo numa outra perspectiva. Conforme aponta Bakhtin:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

A linguagem, enquanto fenômeno ideológico, permite interação entre os sujeitos. No contexto escolar, as práticas de linguagem por meio da leitura e da escrita estão inseridas em significados culturais que devem ser considerados nos processos de construção do conhecimento.

Ponderando sobre leitura, a concepção de Azevedo (2001) demonstra uma abertura para entendermos que leitor é aquele que sabe o que fazer com o que lê, ou seja, ler implica também fazer com que o leitor encontre ressonância de sua leitura no universo do real:

[...] leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. [...] Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2001, p. 38).

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tinha o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento era feito de forma alternada: ou eram contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou eram atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. O programa, porém, foi interrompido. De acordo com entrevista, em setembro de 2017, do presidente da CBL, Luís Antonio Torelli concedida ao portal G1, a última remessa de obras foi realizada em 2014.

Fontes: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 25 jan. 2018; <<http://cbl.org.br/imprensa/noticias/governo-federal-esta-desde-2014-sem-comprar-livros-de-literatura-para-escolas-publicas>>. Acesso em 15 jul. 2018.

Torna-se, portanto, essencial que se considere o leitor e suas possibilidades diante da escolha de leituras, sobretudo em pesquisas e projetos de intervenção leitora a serem realizados na escola.

É a linguagem que organiza nossa realidade. Passamos a vida repetindo, resistindo ou rompendo nossa existência por meio da linguagem. Assim, todo leitor tem sua história (de leituras). Desde muito cedo, ouvimos histórias e com elas aprendemos e interagimos, o que promove enriquecimento da vida interior e contribui para nos formarmos enquanto sujeitos.

Um sujeito, na história, se constitui na coletividade, já que a interpretação da realidade se dá a partir de memórias pessoais e coletivas. O sentido é a função da linguagem, que é a parte ativa do processo comunicativo. É, portanto, nela que existe a significação, que é constituída com auxílio do contexto. Entendê-la como fenômeno social e dar aos estudantes a oportunidade de compreendê-la enquanto tal é tarefa fundamental de todo professor, oportunizando ao estudante pensar sobre a língua em suas diversas manifestações, como o texto.

É vital ainda considerarmos que o texto, todo e qualquer texto, é constituído de significados, sejam eles claramente expostos ou engendrados nas entrelinhas, ideologias e intenções que não devem ser desvinculadas de seu contexto de produção no momento de leitura e interpretação.

A leitura é uma tarefa que exige muita complexidade. Tal ato pode se consolidar desde uma simples tarefa de decodificação até a compreensão da mensagem textual em todas as suas nuances. É por meio da linguagem que ocorrem as aproximações entre os seres humanos, bem como suas relações comunicacionais.

A leitura é, portanto, muito mais ampla do que parece. Fazemos leituras de mundo o tempo todo das mais variadas formas possíveis. Ao analisarmos as atitudes das pessoas que nos cercam, por exemplo, estamos fazendo uma leitura da situação. Lemos as expressões faciais das pessoas, lemos rótulos dos produtos para os avaliarmos e verificarmos sua utilidade, por exemplo. Logo, concluímos que a leitura (de mundo) se faz presente em todos os momentos de nossa vida.

A partir disso, considero leitor competente aquele que extrapola os limites do que está dito, ou seja, aquele capaz de compreender as entrelinhas, seguindo as pistas dadas pelo texto. E vai além disso, é necessário desenvolver criticidade diante do que foi lido, assumindo papel ativo de construtor de sentido através da leitura. A

capacidade de análise do texto deve considerar fatores externos a ele sem, contudo, extrapolar os limites da interpretação dados pelo texto.

Portanto, é necessário, ler além das palavras. O contexto é fundamental para a compreensão de mensagens. A situação de produção, intencionalidade, contexto histórico, entre tantos outros fatores, contribuem para a apreensão de mensagens. O leitor competente e crítico não pode deixar de lado qualquer desses elementos que compõem o texto.

Dessa forma, teremos efetivamente a tarefa de ler, o que implica respeito ao texto e a todas as suas especificidades, além da tomada de uma atitude ativa diante dele.

Na presente pesquisa, entende-se leitura como ato mais abrangente do que conhecer uma história, ou aprender palavras novas, convenções ortográficas ou gramaticais. Para se entender a formação de leitor literário, a concepção de leitura utilizada compreende a peculiaridade da literatura em debater com ideologias. Girotto e Souza (2010) trazem importante contribuição para o ensino da leitura na escola, de modo a coadjuvar os estudantes a compreenderem o que leem com o uso das estratégias de leitura<sup>7</sup> (cuja contribuição para a presente pesquisa está descrita no item 3.3). As autoras trazem a relevante abordagem acerca de uma leitura que não se restringe à decodificação:

Segundo Pressley (2002), a leitura de palavras por crianças e adolescentes deve ser fluente, sendo que a maioria das palavras é reconhecida rapidamente e não meramente decodificada. Isto é importante porque reconhecer e compreender uma palavra depende da memória do leitor, a qual armazena seu conhecimento prévio. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 49).

É crucial considerar a particularidade do texto literário na abordagem sobre leitura. As experiências armazenadas, também, por meio de leituras, que constituem o conhecimento prévio, influenciam diretamente na compreensão leitora de literatura. Além disso, as dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes foram consideradas nesta pesquisa levando-se em conta as condições sociais e materiais que afetam a significação. Consequentemente, o contexto dos pesquisados é relevante para o

---

<sup>7</sup> Termo utilizado pelas autoras após o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que investigou o ensino de estratégias de compreensão leitora em textos de literatura infantil, com duração de três anos.

estudo e a análise e descrição das etapas do processo consideram as especificidades desse grupo.

Considero, para isso, os apontamentos de Street (2014) acerca de práticas do letramento em contextos sociais reais. Para ele, “O conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.”. (STREET, 2014, p. 18). Essa abordagem considera os eventos de leitura e escrita em suas práticas aplicadas em situações específicas, tal como prevê o presente estudo. Dessa maneira, os possíveis resultados obtidos nesse grupo de participantes refletem um modelo ideológico, não permitindo generalizações sobre aquisição do letramento literário.

Street ainda trata a respeito da escolarização do letramento no contexto da educação a partir de estudos de caso realizados em sociedades industrializadas, utilizando abordagens etnográficas, o que é bastante relevante para as reflexões desta pesquisa. A partir das implicações do modelo ideológico de letramento, Street (2014, p. 119) conclui que “isso exige que professores e planejadores educacionais auxiliem os aprendizes a entender os princípios críticos que subjazem tanto a suas práticas letradas quanto às práticas pedagógicas através das quais eles as aprenderam.”. O autor destaca uma prática social centrada no uso da leitura e da escrita num processo ideológico consolidado no letramento. Assim, o contexto social é decisivo nos processos de letramento dos sujeitos.

Desse modo, considero, a partir dos autores portugueses Azevedo e Balça (2016), a escola como agente de formação do leitor literário em uma perspectiva mais ampla, a de uma Educação Literária. Pensando na prática, eles acrescentam que:

O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 3).

Assim, a educação literária objetiva a formação de leitores competentes, capazes de atribuir sentido ao que leem, interagindo criticamente diante do texto e de suas possíveis relações. Embora extrapole os limites da escola, é ainda um desafio



desta buscar encaminhamentos para que essa formação se dê e, para isso, destaca-se a função do professor mediador de leitura literária em sua especificidade.

Ao considerar a origem da palavra literatura, apresentada por Jouve, tem-se que

Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. (JOUVE, 2012, p. 29).

Para o estudo acerca da escolarização da literatura, é elementar considerá-la enquanto arte da linguagem, propiciando reflexões sobre as condições em que um texto pode ser tido como estético. Segundo Jouve (2012), a literatura deixou a representação de elite, passando, a partir do século XIX, a caracterizar-se como arte da linguagem, na manifestação estética da escrita.

Textos com finalidade estética, como é o literário, capaz de despertar emoções, exigem maior esforço por parte do leitor para sua compreensão. Para tratar de interpretação desse tipo de texto, é preciso conceituar “função estética” que, de acordo com Passarelli (2012), refere-se ao que se escreve mais por prazer e aos textos criativos, que visam entreter, sensibilizar o leitor do que aqueles pragmáticos, escritos por casualidade.

Logo, percebemos que sempre há uma intencionalidade na escrita, ainda que essa não seja de ordem prática, objetiva.

Assim como nenhum leitor vai despreziosamente a um texto, nenhum texto é totalmente desprezioso. Tal fator deve, sem sombra de dúvidas, ser considerado no momento de sua leitura e análise.

Jouve (2012) apresenta, ainda, algumas condições para que um texto possa ser tido como estético. Partindo das reflexões de Genette, o autor considera que “Convém, portanto, distinguir dois regimes de *literariedade*: o *constitutivo* (um texto é literário por respeitar as regras de determinado gênero); o *condicional* (um texto é literário por apreciação estética subjetiva).”. (JOUVE, 2012, p. 31-2). Portanto, são vários elementos que conferem literariedade a um texto, que vão desde a formalidade até uma apreciação subjetiva da linguagem.

É importante considerar que o homem é, além de animal social, um animal estético e como tal necessita, também, da arte para viver. Sob esse aspecto, a

literatura, por ter como matéria-prima a palavra, é uma das artes capazes de aprofundar nossa reflexão sobre a condição humana. Como aponta Jouve (2012), as artes como escultura, música e pintura exigem reflexão de modo mais mediato, enquanto que o texto literário é sempre um fato de sentido, carregado de intencionalidades.

A interpretação, conforme aponta Umberto Eco (2015), nasce de três intenções: intenção do autor; intenção da obra e intenção do leitor. Apesar de distintas, são complementares e devem ser consideradas quando da interpretação de um texto literário. O autor escreve criando um sentido pretendido. A intenção do autor resulta no texto, constituindo uma nova unidade de sentido.

Eco (2015) evidencia a importância em se considerar, além dos estudos sobre o sentido do texto, seu enfoque gerativo e interpretativo. O texto pode, sob a perspectiva gerativa, ser descrito objetivamente, dentro de sua estrutura organizacional, anulando-se as intenções autorais, opostamente ao que ocorre sob o enfoque interpretativo.

Podemos, igualmente, assumir um ponto de vista hermenêutico, admitindo, no entanto, que a interpretação tem por finalidade buscar o que o autor queria realmente dizer, ou então o que o Ser diz através da linguagem, sem, contudo, admitir que a palavra do Ser possa ser definida com base nas pulsões do destinatário. (ECO, 2012, p. 7).

Sob esse ponto de vista, texto e intenção do autor são indissociáveis. A obra, então, apresenta de modo singular uma leitura de mundo de seu criador. Conhecer o autor, suas crenças e contexto de criação, contribui para a compreensão do texto.

Na busca desse sentido pretendido pelo autor, Jouve (2012) menciona que em estudos acadêmicos, frequentemente, usa-se comentar um determinado texto usando também outros escritos do mesmo autor. Para o linguista francês, essa estratégia é eficaz por pressupor a intenção do autor em contraponto à intenção da obra. Tal procedimento “É o famoso ‘círculo hermenêutico’ (a fórmula é de Dilthey) que encontramos em Schleiermacher: o texto só pode ser entendido no horizonte da obra, que, ela própria, só pode ser apreendida através dos textos que a compõem.”. (JOUVE, 2012, p. 57).

Em relação às intenções do leitor, é importante entender que elas não necessariamente comportam possibilidades infinitas de interpretação. Conforme aborda Eco (2012, p. 8), “Se privilegiarmos a intenção do leitor, será mister também

prevermos um leitor que decida ler um texto de modo absolutamente unívoco e opte pela busca, quiçá infinita, dessa univocidade.”.

Sendo assim, considero necessária a opção de uma determinada corrente para orientar a interpretação dos textos literários. Avaliando traços entre texto e leitor, convém trazer para contribuir com a discussão acerca de leitura e compreensão de textos literários o pensamento referente à Estética da Recepção. Essa teoria inaugura uma nova fase sobre os estudos literários, atribuindo ao leitor o papel de eixo a partir do qual se examinam os textos e a história literária. O leitor, então, passa a ser considerado elemento fundamental para a interpretação e validação da obra literária.

[...] a estética da recepção faz seu o princípio hermenêutico segundo o qual a obra se enriquece ao longo dos séculos com as interpretações que dela são dadas; tem presente a relação entre efeito social da obra e horizonte de expectativa dos destinatários historicamente situados; mas não nega que as interpretações dadas do texto devam ser comensuradas com uma hipótese sobre a natureza da *intentio* profunda do texto. (ECO, 2015, p. 9).

Assim, no processo de compreensão da obra, as intenções apresentadas por Eco não devem se sobrepor, nem, contudo, excluírem-se. O fato de se levar em conta cada uma delas, contribui significativamente para o entendimento do texto literário, sobretudo nos casos em que há necessidade de mediação da leitura, como ocorre nesta pesquisa.

Entre os estudiosos dessa teoria estão Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Esses dois ramos oriundos da Escola de Constância, apesar de distintos, são complementares. Jauss, por meio da estética da recepção, constata que a obra de arte só se impõe e sobrevive por meio de um público; enquanto que a teoria de leitor implícito, de Iser, se volta para o efeito do texto sobre o leitor.

Abordagem semelhante à de Iser, está exposta em Eco (2012). O autor traz o conceito de leitor modelo e examina o texto considerando que o autor faz escolhas pensando no leitor, criando estratégias para que o leitor acompanhe o que ele escreve, ou seja, o texto programa sua recepção. De acordo com Eco, o autor produz a sua obra utilizando-se de uma estratégia, prevendo ações e reações de seu leitor. (ECO, 2012, p. 39).

O autor de *O meu pé de laranja lima* escreveu para os seus leitores e, como em qualquer outra estratégia, prevendo os seus movimentos e se antecipando a eles de modo a construir uma narrativa instigante e, ainda que muito carregada de

sentimentalismo, sem se deixar cair nas tramas da obviedade. Assim, a estratégia utilizada por ele converge com o pensamento trazido por Eco de que “Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros.”. (ECO, 2012, p. 39).

Para esta pesquisa, contribuiu especialmente a análise do “jogo do texto”, jogo na concepção de Iser é a interação que se forma entre autor, texto e leitor no ato da leitura. Iser (2002, p. 107), afirma que “o jogo não tem de retratar nada fora de si próprio. Ele permite que a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final”.

Toda a orientação de leitura estabelece uma relação de jogo, assim, “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo.”. (ISER, 2002, p. 107). No caso, o professor exerce um jogo duplo, com o autor e o texto, além da criação da interpretação do texto. Já o leitor, de forma indireta exerce seu jogo com o texto e a orientação do professor, o que pode causar uma nova concepção de jogo, principalmente se o leitor vier a se relacionar, posteriormente, com outras leituras, sem as intervenções do professor.

Iser, ao tomar a questão do jogo, comenta que “O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto, o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência.”. (ISER, 2002, p. 107). O ato intencional de intervenção no texto é uma reformulação do real, o papel do mediador é sobrepor camadas para propiciar o efeito que deseja de reinventar a realidade, para que atinja a consciência do leitor em formação.

O estreitamento entre leitor e obra, a relação que remete ao jogo do texto fundamentado por Iser, pode ser somada à satisfação estética discutida por Jauss, para compreendermos, de que maneira a leitura orientada poderia representar uma leitura prazerosa para o estudante:

Na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se, ao invés, uma reciprocidade entre sujeito e objeto, em que “ganhamos interesse em nossa ausência de interesse”. Este interesse estético se explica de forma mais simples pelo fato de que o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana. (JAUSS, 2002, p. 97-98).

No momento em que este prazer liberta o sujeito de sua existência cotidiana, ou seja, faz com que ela se esqueça de si e, por exemplo, se espelhe no personagem de uma aventura, abre-se espaço para o pensamento de que bons livros poderiam impulsionar o estudante a buscar outras leituras posteriormente, na expectativa de ter novamente aquela sensação de prazer e contemplação de outras realidades, mesmo que de maneira fictícia, entendendo que “o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer no outro (Selbstgenuss im Fremdgenuss)*.” (JAUSS, 2002, p. 98).

As discussões acerca de leitura de textos clássicos e da importância destes na formação do estudante compreendem que esse tipo de leitura é uma atividade que realiza uma forma de prazer estético sendo, ao mesmo tempo, desafiadora e não uma simples decodificação. Então, uma obra que consiga cumprir os requisitos de uma leitura desafiadora e esteticamente prazerosa, estaria cumprindo seu papel, ou seja, fazendo com que a percepção do leitor em idade escolar participe e tenha uma identificação com outra realidade, já que “o prazer estético da identificação possibilita participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes.”. (JAUSS, 2002, p. 99).

Orientar leituras é um meio de intervir no mundo cognitivo do estudante, para revelar algo que poderia não ficar claro na sua consciência se fosse apresentado sem intervenções. Nesse ínterim encontra-se a finalidade específica da leitura coletiva sob orientação do professor: chegar ao resultado de uma interpretação proveitosa do texto, isto porque, “Os jogos visam a resultados e, se as diferenças não são transpostas ou mesmo removidas, o jogo chega ao fim.”. (ISER, 2002, p. 108).

Assim, o professor como mediador da leitura, assume também o papel de colaborador no processo de composição da obra, sobretudo em seu aspecto semântico, contribuindo para a construção do sentido em todos os seus estados, como proposto por Jouve (2012). Ele passa a ser colaborador daquele texto, não no momento em que “interfere” na obra já pronta, mas no momento em que a reinterpreta e a reconta. Nesse ínterim, é possível falar em intenção do mediador na medida em que intervém em caráter colaborativo instigando os leitores em formação a arquitetar as relações semânticas essenciais para a compreensão dos textos literários.

Azevedo e Balça, ao tratar de educação literária esclarecem que:

Educar literariamente as gerações mais jovens implica uma atividade

planificada e formadores conscientes do seu papel e do que lhe é exigido, uma vez que, como atividade cultural, que exige esforço e tempo, a educação literária não se desenvolve espontaneamente. (...) as atividades devem ser orientadas para a aquisição de estratégias de compreensão, sendo que o aluno deve aprender a monitorizar todo o processo. É igualmente importante que o aluno seja incentivado ao exercício de uma palavra autónoma e ajudado na construção da receção do texto literário. (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 3-4).

Tal proposta prevê mediação na condução de atividades de leitura realizada em conjunto, que permeiam discussões coletivas, o que pode ser relacionada ao contexto do jogo pronunciado por Iser:

[...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar o leitor e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. (ISER, 2002, p. 107).

A elaboração de uma atividade de interpretação de texto, que é característica do professor, também sofre todos os processos citados por Iser. Há um texto que é composto para posteriormente ser identificado pelo leitor, que tem o mesmo percurso intersubjetivo de trabalhar a imaginação e conceber a realidade proposta pelo texto. Ou seja, as questões elaboradas para guiar a leitura também carecem de um esforço imagético e interpretativo por parte do aluno, o que deve ser previsto pelo mediador tanto na elaboração quanto na condução das tarefas para não se correr o risco de facilitar ou dificultar demasiadamente o trabalho. Somente desta forma ele pode relacionar o que é proposto pelo professor a um mundo onde aquilo que é esboçado faz sentido:

Ora, como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas *como se fosse realidade*. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado. (ISER, 2002, p. 107).

É o que se dá na obra eleita para esta pesquisa (como se poderá verificar na análise constante no capítulo 4 dessa dissertação), em que o leitor é convidado a aceitar elementos imaginários “como se fosse realidade” para maior aproximação com o mundo ficcional com o qual passa a se relacionar por meio da leitura.



Nesse ponto se conectam as teorias já brevemente expostas de Jauss e Iser, ambos falam de três momentos na relação do leitor com o texto. Em um caso, Jauss (2002, p. 102) apresenta os conceitos de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*:

[...] a conduta do prazer estético, que é o mesmo que liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para consciência receptora, pela possibilidade de renovar sua recepção, tanto na realidade externa quanto interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas a serem explicitadas.

Nas três funções explicitadas por Jauss, observam-se, na verdade, três momentos em que o jogo referido por Iser se realiza. O primeiro deles a *poiesis*, que se refere ao papel do autor/produtor do texto, que para esta pesquisa, seria o mediador, aquele que (re)programa o mundo realidade idealizando-o em um outro mundo. No segundo ponto, a *aisthesis*, fala do leitor, nesta pesquisa o adolescente, que, através de sua consciência, renova no ato da leitura, amplia sua recepção externa e interna da realidade. Ao final temos a *katharsis*, não esmiuçada por Jauss na citação, mas que pode ser compreendida como o texto em si, a síntese de uma dialética que faz a junção e a hermeticidade entre o autor e o leitor, entre *poiesis* e *aisthesis*.

Na relação com o jogo abordado por Iser (2002, p. 108), o movimento é o do jogo composto por três diferentes aspectos, como veremos a seguir:

1. Em cada nível, posições diferenciáveis são confrontadas entre si. 2. A confrontação provoca um movimento de ida e vinda que é básico para o jogo e a diferença resultante precisa ser erradicada para que alcance um resultado. 3. O movimento contínuo entre as posições revela seus aspectos muito diferentes e como cada um traspassa o outro, de tal modo que as próprias várias posições são por fim transformadas.

Trata-se de um esquema que se aproxima com o apresentado por Jauss, principalmente no momento em que revela uma relação de confronto entre as três partes para que surja a experiência estética. A confrontação entre as partes revela a movimentação do jogo e o seu comportamento de ir descobrindo e anulando as diferenças que possam existir entre texto e leitor, para, por fim, transformar-se na passagem do mundo externo do leitor para o mundo interno do texto ficcional:

Como o espaço entre autor e leitor, o texto literário pode ser descrito em três níveis diversos: o estrutural, o funcional e o interpretativo. Uma descrição estrutural visará mapear o espaço; a funcional procurará explicar sua meta e a interpretativa perguntar-se-á por que jogamos e por que precisamos jogar (ISER, 2002, p. 109).

O leitor na fase escolar realizaria de modo mais fecundo esta tríade relacional entre autor, leitor e texto, pois a escola seria a que melhor poderia extrair resultados positivos da experiência estética de jogar com estes três níveis, além do que o aluno possui um campo de preenchimento intelectual até então pouco explorado do ponto de vista imagético, ele ainda comporta menos preconceitos e hábitos ou padronizações de interpretação e de leitura. Portanto, realizaria de maneira mais significativa a relação de “contrato” entre autor e leitor, como pronuncia Iser, avançaria de modo mais aprofundado no mundo textual.

Conjecturando acerca da leitura literária, destaca-se a importância da utilização de estratégias que valorizem o estudante em sua singularidade pois, ao pensar o leitor como sujeito ativo no processo de criação do texto literário e as possíveis relações com o mundo, permite ao sujeito constituir-se socialmente.

O domínio da língua é, portanto, fundamental para que o sujeito exerça com plenitude seu papel como cidadão. As habilidades da leitura podem promover um ser capaz de decifrar o código da língua, mas, é dever da escola ir além, desenvolvendo simultaneamente o processo de letramento, considerado, nesta pesquisa, como desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.

Atualmente a definição mais difundida de letramento é a apresentada por Magda Soares (2003): "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." Desse modo, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização.

Aliando-se essa definição à prática de leitura literária na escola, há a importante contribuição de Cosson (2006) na definição de letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.

Para o estudioso, o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de

internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Assim, o letramento literário não é apenas algo diferenciado pelas atividades desenvolvidas com textos literários, mas, através do trabalho estético e único da palavra, permite a construção de habilidades, comportamentos e conhecimentos, desenvolvidos principalmente com a literatura.

Dessa forma, é preciso adequar a escolarização da leitura literária, evitando-se aulas voltadas para o ensino moralizante e utilitarista. O professor deve conduzir seus alunos para o uso das práticas de leitura literária vividas no contexto social, dando subsídios para que encontre o sentido nos textos lidos, provocando interesse pela literatura que, enquanto arte e experiência estética, tem a capacidade de nos levar a uma reflexão de mundo. A formação de leitores na escola passa, então, pelo uso de “[...] metodologias ativas que dão voz ao aluno e o entendem como coconstrutor das suas aprendizagens e suscetível de mobilizar uma palavra autónoma.” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p. 6).

Contudo, por muitas vezes, a escola, na tentativa de inovar e cativar os estudantes comete equívocos no âmbito do incentivo da leitura: disponibiliza poucas possibilidades de exercer autonomia intelectual ou criativa. Como destaca Britto:

Um grave equívoco consequente da *pedagogia da motivação* reside na crença de que a escola, para ser interessante e motivar os alunos, deve incorporar formas da educação não-formal, principalmente, os objetos de cultura que circulam nos espaços sociais cotidianos (imprensa, internet, música, catálogos, rótulos etc.). Ao contrário, se se busca formar pessoas capazes de operar com esses objetos de forma autônoma e criativa, é necessário oferecer coisas que se encontram além desse espaço, ou seja, objetos elaborados da cultura. Contudo, estes só podem ser compreendidos, por meio do estudo regular e sistemático, já que não dependem das circunstâncias, nem da lógica informativa da imprensa nem dos interesses de seus produtores. (BRITTO, 2009, p. 198).

A utilização de outros objetos de cultura, tanto quanto dos livros, quando não intenta em transformar um ponto de vista, conduz a uma falsa realização educacional. Tais práticas, com o intuito de promover reflexão e ampliação da visão de mundo, devem estar vinculadas a objetivos de aprendizagem, com o propósito da realização de tarefas que estimulem a leitura de tais objetos culturais em suas manifestações sociais.

A respeito da formação de leitores no espaço escolar, Costa (2007) considera que um passo inicial pode estar na literatura por permitir ao estudante a oportunidade

de se colocar no lugar do outro e ter contato com leitores com percepções e interpretações diversas às suas, promovidas pelas leituras compartilhadas.

A percepção dessa questão pode ser ampliada quando se estende a formação pela literatura para as relações em sociedade. Ainda de acordo com a autora,

[...] o leitor irá buscar, no âmbito das convenções sociais, nas relações de poder, na cultura e em todas as suas linguagens (música, cinema, teatro, artes plásticas e outros), além de sua experiência de vida, a compreensão das ideias expressas pelos textos literários. (COSTA, 2007, p. 63).

Para que o ser humano possa desenvolver a sua criticidade e formar opiniões sobre determinados assuntos deverá continuar a ler por iniciativa própria. “Para chegar ao máximo do prazer da leitura, não devemos ler de modo errático e desavisado. Portanto enquanto não amadurecermos como leitores, algum aconselhamento sobre leitura pode ser-nos útil, talvez, até mesmo essencial”. (BLOOM, 2001, p. 16).

Também, de acordo com Eco (2015), ao tratar do leitor-modelo suposto pelo texto, há dois tipos previstos: o leitor-modelo ingênuo e o leitor-modelo crítico. Para o autor,

[...] a interpretação semântica ou semiótica é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-o de significado. A interpretação crítica ou semiótica é, ao contrário, aquela por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas. (ECO, 2015, p. 12).

Sob esse aspecto, então, é fundamental considerar-se a função da mediação no processo de leitura a ser realizada na escola, sobretudo no enfoque da condução necessária para que o leitor tenha condições de chegar à criticidade, não se limitando à ingenuidade.

A busca de um estreitamento entre leitor e obra, aliado ao prazer intelectual da satisfação de ler, poderá impulsionar o estudante a buscar constantemente leituras que sejam prazerosas e também fonte primordial de conhecimento. Para tanto, é necessário que ele veja na leitura uma atividade desafiadora e não uma simples decodificação. O texto deve surpreender e até mesmo romper com as expectativas do leitor para que ele perceba o caráter desafiador da leitura.

Por isso é tão importante a leitura de literatura numa fase em que a criatividade e imaginação estejam mais afloradas, constituindo um ponto de partida

para a construção de um repertório próprio. Para Zilberman (2005, p. 9), “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”.

Com um repertório de leituras literárias, o jovem leitor poderá começar a trilhar seu próprio caminho, fazendo suas escolhas particulares que serão guiadas por um certo nível de leituras. Isso caracteriza ampliação do cabedal intelectual, que é essencial para a formação do leitor. Para Eco (2006, p. 14) “os leitores se dispõem a fazer suas escolhas no bosque da narrativa acreditando que algumas delas serão mais razoáveis que outras.”.

Por isso, a mediação do professor faz-se necessária, considerando especialmente os seguintes aspectos:

a) entender que a criança, indivíduo pertencente a um grupo social, é um aprendiz da cultura desse grupo e que a educação formal, ministrada nas escolas, deve ser construída como um prosseguimento desse aprendizado; [...] c) valorizar as relações existentes entre literatura, história e cultura, pois cada momento histórico e cada cultura criam uma estética própria para o fazer literário; [...] f) entender o espaço escolar como aquele em que podem ser desenvolvidas as primeiras relações do indivíduo com a sociedade, espaço responsável pelas primeiras lutas e pelas primeiras conquistas. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 73-74).

Torna-se essencial, sob essa perspectiva, analisar a escolha e a mediação do professor desses textos objetivando o acesso aos estudantes. Na perspectiva de Iser, alguns aspectos devem ser considerados:

É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia. Esta concepção do texto está em conflito direto com a noção tradicional de representação, à medida que a mimesis envolve a referência a uma “realidade” pré-dada, que se pretende estar representada. (ISER, 2002, p. 105).

Portanto, cabe uma cuidadosa análise visando a percepção dos diferentes métodos utilizados pelos autores de livros destinados ao público em idade escolar, bem como aqueles desenvolvidos pelo professor e os efeitos produzidos neste leitor.

Para a formação de leitores e envolvimento com os produtos da cultura é importante que na infância e adolescência o sujeito tenha escutado habitualmente histórias relacionadas a livros e que tenha nestes uma referência agradável. Para isso, compartilho a visão de Britto de que:

Na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura só faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão. (BRITTO, 2009, p. 195).

Sob esse aspecto, a escola, na figura do professor, deve promover a formação de pessoas no contato com a cultura letrada. Para isso, o professor deverá passar ele próprio por um processo de formação cultural que corresponde, no entendimento de Theodor Adorno (1995, p. 64), “à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência.”.

Ainda a respeito da formação cultural no campo da educação, lê-se em Kant:

Na educação, o homem deve, portanto: [...] 2) Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos [...]. 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. (KANT, 1996, p. 26-27).

O incentivo realizado pelo professor, porém, não deve encerrar-se na fase inicial do leitor. Pelo contrário, deverá permanecer nas fases seguintes para que o leitor não se sinta perdido diante da imensurável quantidade de títulos dentre os quais ele poderá optar. Nesse aspecto, a escola oferece ambiente propício para que o estudante continue seu trajeto de leituras, contribuindo para o contato com diversos gêneros literários e contato com a cultura letrada que, devido as suas condições socioeconômicas, como é o caso dos participantes desta pesquisa, dificilmente teriam contato se não fosse pela escola. Ao tratar de cultura, nesse caso, considerarei a partir da visão de Silva, R. M.:

No Brasil, a ideia de cultura (pelo menos a denominada “cultura de verdade” ou a “alta cultura”) remete para um conjunto de bens materiais ou imateriais possível de ser apropriado e elaborado por uma minoria, uma elite endinheirada. Acessíveis a poucos, a perspectiva de universalizar esses bens somente os desvaloriza e apequena. (SILVA, R. M. 2008, p. 7).

De acordo com o autor, disso resulta o caráter exclusivo ainda presente nas escolas brasileiras, já que o acesso a bens culturais como livros, computadores e museus, ainda é restrito a poucos. No contexto da escola pública participante desta pesquisa, os estudantes envolvidos relataram, durante as observações descritas no



item 2.1 – Conhecendo a terra: investigação das preferências leitoras – ter pouco contato com obras de literatura e poucos deles possuíam livros em casa. Por isso, fomentar o contato com esses bens culturais na escola contribui para que o estudante do 6º ano do ensino fundamental, devidamente estimulado, passe a desenvolver sua capacidade crítica e argumentativa. A leitura nessa fase estimula o pensamento e ajuda a criança a entender melhor as transformações que estão ocorrendo consigo mesmo, o que promove o autoconhecimento.

Considerando o leitor estudante de ensino fundamental, é importante que suas escolhas sejam novamente mediadas, já que é muito comum que nessa idade busquem apenas leituras de *best-sellers*, como já apresentado no capítulo referente à metodologia, quando se tratou da investigação inicial das preferências leitoras dos estudantes envolvidos. Tal fato é também apresentado por Britto quando diz que

[...] a leitura de entretenimento é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, supõe apenas conhecimentos e valores da vida cotidiana. Essa leitura não difere de outras formas de consumo de cultura de massa (programas de televisão; cinema de entretenimento) e, justamente por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa. (BRITTO, 2009, p. 196).

A inabilidade do leitor em formação não se restringe à escolha, mas, sobretudo, à ingenuidade interpretativa. Como diz Calvino (2005, p. 10) “as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida.”.

A orientação do professor pode ajudar o estudante a compreender melhor os textos e é nessa fase que o leitor já desenvolve mais amplamente a sua capacidade crítica e visão de mundo.

Contudo, de acordo com Britto (2009), deve-se tomar cuidado para não acreditar que a aproximação afetiva e despertar pelo gosto são suficientes para a formação do leitor literário.

O que mais comumente ocorre é a pessoa esperar do texto que ele se ajuste às suas formas de compreender e viver o mundo, as quais, por sua vez, são produtos históricos e não valores originais desta ou daquela pessoa; apenas na medida em que toma consciência desta condição e trabalha para sua superação é que a pessoa passa a criar intelectual e socialmente. (BRITTO, 2009, p. 199).

Enfim, para se ensinar a leitura literária é necessário incentivo de maneira adequada e, especialmente, dando o exemplo e acesso. E o melhor ambiente em que essas duas coisas podem estar presentes é na escola.

A leitura literária tem uma especificidade, reconhecendo-se em três funções essenciais de acordo com a visão de Michel Picard, lida por Jouve:

A primeira é “a subversão na conformidade”. O texto literário ao mesmo tempo contesta e supõe uma cultura. (...) A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites. A segunda função é “a eleição do sentido na polissemia”. (...) A última função apreendida por Picard é a “modelização por uma experiência de realidade fictícia”. Trata-se aqui do papel pedagógico da leitura. [...] (JOUVE, 2002, p. 137).

Faz-se, então, necessária uma reflexão sobre o ensino da literatura na escola, especificamente considerando o papel desenvolvido pelo professor no ensinamento dessa arte, destacando sua mediação para a formação do leitor.

Dados da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (que visa conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações, e as condições de leitura) demonstram que os índices de leitura de crianças e adolescentes em idade escolar ainda são insatisfatórios.

A 4ª edição desta pesquisa, divulgada em 2017, traz uma informação que, em uma primeira análise, parece contradizer a importância da mediação devido à elevada proporção de leitores que não reconheceram quem influenciou seu gosto ou interesse pela leitura. Apesar de o percentual daqueles que disseram que ninguém os influenciou ser menor entre leitores (55%) do que em relação aos não leitores (83%), e de esclarecer que o resultado apresentado incluía a população adulta, o número causou estranheza pois não reflete o que dizem vários estudos sobre a importância da mediação na formação de novos leitores.

A importância da mediação é confirmada quando se comparam respostas de leitores e não leitores: 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, enquanto 55% dos leitores tiveram experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas – especialmente mãe e professor.

Ainda é importante ressaltar que 60% dos entrevistados na referida edição da pesquisa indicam dificuldade de compreensão ou habilidade leitora como fator que impede a leitura.

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39).

Então, para que alcancemos a plenitude do ato de leitura na escola é fundamental que pensemos em estratégias de interação entre leitor e mediador, propiciando diálogo construtivo com o texto.

### 3.1 LEITURA EM VOZ ALTA E MEDIAÇÃO

Na perspectiva das práticas pedagógicas envolvidas nas atividades de condução da leitura, procurei melhor compreender o trabalho de mediação exercido por mim a fim de aprimorá-lo. Foi essencial, nesse momento, considerar a dinâmica de interação envolvida no processo de leitura, no qual o professor/mediador auxilia o leitor estimulando-o a correlacionar os conhecimentos para compreensão dos textos lidos. De acordo com Freitas (2012) “Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo.”. A autora, em sua pesquisa com uma estudante de 5º ano do ensino fundamental cujo objetivo era mostrar as contribuições da mediação no processo de leitura, mostra os percalços encontrados durante procedimentos de leitura, desde a decodificação, habilidade de localização e vocabulário, até a obtenção de um progresso a partir da mediação que propiciou desenvolvimentos de habilidades de fazer inferência e compreender ideias implícitas a partir do contexto. Freitas conclui que as intervenções mediadoras realizadas naquela experiência contribuíram especialmente na condução do raciocínio da criança para o entendimento do texto.

Conforme Pimentel; Bernardes e Santana (2009), a função do mediador de leitura na biblioteca escolar vai além de aproximação e apresentação do livro ao leitor, ela engloba atividades de dinamização da leitura, sem a cobrança de conteúdos pedagógicos. Os autores acrescentam, em seu Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação/Técnico em Multimeios didáticos: Biblioteca escolar, que:

O mediador de leitura deve estabelecer um canal de comunicação eficaz, com uma linguagem de fácil compreensão, atraindo o leitor para o contato com o livro e com a leitura, sentando junto, acompanhando as reações, estabelecendo laços de intimidade com a palavra escrita e com o objeto livro. (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2009, p. 83).

Para tanto, o mediador deve, de acordo com os autores, observar cuidadosamente os usuários para conhecê-los e perceber a manifestação da cultura local, além de depreender de que forma eles se relacionam com a leitura e os livros, qual o nível de maturidade de leitura e as preferências que manifestam em suas escolhas. Assim, torna-se possível ao mediador, após respeitar a individualidade e anseios dos estudantes, a elaboração de um planejamento de atividades a serem realizadas na biblioteca.

Considerando-se que os sujeitos desta pesquisa são estudantes de escola pública e falantes de variedades de pouco prestígio social, ofereceu valioso suporte o Projeto de Leitura e Mediação Pedagógica sob coordenação de Stella Maris Bortoni-Ricardo que, com um grupo de pesquisadoras da UnB, desenvolveu projetos com base na sociolinguística<sup>8</sup> educacional.

As pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos. (BORTONI-RICARDO, [2004?], não p.).

A sociolinguística no espaço escolar, para a autora, favorece a compreensão não apenas dos fenômenos da linguagem, mas também dos fenômenos sociais a eles atrelados. Dessa forma, a contribuição da sociolinguística educacional está em favorecer métodos de ensino que aprimorem o trato com a língua na sala de aula e, para isso, é interessante que o estudante tenha acesso a uma variedade linguística mais prestigiada, sem desvalorizar aquela que ele domina desde sempre. Por isso, a escolha do livro *O meu pé de laranja lima* contribuiu com essa aproximação pelo uso de linguagem coloquial, ao mesmo tempo em que se apresentava o interesse do personagem pelos estudos e sobretudo referente à leitura na escola: “(...) na aula de leitura, D. Cecília Paim disse que eu era quem melhor lia, o melhor ‘leitureiro’”. (VASCONCELOS, 2017, p. 80).

---

<sup>8</sup> Ramo da linguística que visa ao estudo das relações entre língua e sociedade, mostrando que o comportamento linguístico é determinado por fatores socioculturais. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sociolingu%C3%ADstica/>>. Acesso em: 06 ago 2018.

Bortoni-Ricardo; Lopes; Cobucci e Machado (2012) tratam das tradicionais tarefas de leitura realizadas pela escola, como a produção de paráfrases orais de textos lidos, que permitiam ao professor identificar o que foi ou não assimilado e promover as explicações necessárias, além de, por meio da oralização, permitir o compartilhamento do processo interpretativo com os colegas de turma. As autoras prosseguem com a contextualização do ensino de leitura nas escolas brasileiras, comentando as alterações por que esse tipo de trabalho passou a partir da segunda metade do século XX, com a ampliação e obrigatoriedade de vagas no ensino fundamental, que, na opinião delas “(...) não se sabe bem por que, decrescem a preocupação com a compreensão leitora e, conseqüentemente, a ênfase no trabalho pedagógico que avalia e auxilia essa compreensão.”. (BORTONI-RICARDO; COBUCCI; MACHADO, 2012, p. 8).

As investigações realizadas pelas pesquisadoras revelam ainda que após esse período, somente depois dos primeiros exames nacionais de avaliação e dos desconfortantes resultados em relação à leitura com compreensão, é que o tema reaparece, na virada do milênio com os primeiros resultados do SAEB<sup>9</sup>. Os dados obtidos revelam, prosseguem as autoras, que os desempenhos de compreensão leitora equivalem a dois anos anteriores de escolarização, o que indica que estudantes de 6º ano apresentam resultados esperados para o 4º ou até mesmo 3º ano. E, foi justamente o desconsolo diante disso que motivou investigações das pesquisadoras da UnB, cujas reflexões estão organizadas por Bortoni-Ricardo (2012), com projetos baseados na sociolinguística educacional.

Em pesquisas sociolinguísticas anteriores conduzidas na Universidade de Brasília, ficou claro que o evento da leitura individual ou coletiva pelos alunos é um momento em que a mediação do professor tem importância crucial. Nossa ênfase bifurcou-se então: nas estratégias de mediação dos professores durante eventos de leitura que alunos realizavam e no papel do conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, que eles tinham de mobilizar para processar a compreensão do texto que estavam lendo. (BORTONI-RICARDO; COBUCCI; MACHADO, 2012, p. 9).

---

<sup>9</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>>. Acesso em: 06 ago 2018.

Considerando-se leitores com pouca experiência na cultura letrada, como é caso dos estudantes de 6º ano da escola pública pesquisada, o conhecimento enciclopédico, “Conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaçotemporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH, ELIAS apud MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 52), por vezes, não é suficiente para a compreensão de textos literários e é justamente nesse aspecto, salientam as autoras, que a postura mediadora do professor se faz efetiva. Na compreensão de textos, portanto, a mediação se constrói a partir do preenchimento das lacunas do texto que podem se dar com base na elaboração, pelo mediador, de paráfrases e da antecipação de possíveis problemas de interpretação decorrentes de estruturas lexicais mais complexas ou mesmo de situações de pouca familiaridade dos leitores envolvidos.

Como resultado do referido Projeto Leitura e Mediação Pedagógica, coordenado por Stella Maris Bortoni-Ricardo, as autoras Magalhães e Machado (2012) apresentam uma pesquisa sobre estratégias de leitura, com intenção de averiguar a compreensão de textos e a interação entre leitor e mediador enquanto facilitador nesse processo. As autoras apresentam uma proposta de uso de protocolos verbais como metodologia que estimula o pensar alto para verificar de que estratégias o leitor se vale para a resolução de problemas e dificuldades de leitura:

Cavalcanti (1989) utilizou os protocolos verbais na elaboração de tarefas, investigação ou práticas de pontos problemáticos em leitura. Com a metodologia dos protocolos verbais, ela coletou dados de pesquisa realizando pilotos que consistiam em os pesquisadores lerem e pensarem alto, de modo a revelar suas estratégias de leitura no nível do discurso suprasentencial; combinarem leitura com verbalização, demonstrando dificuldades encontradas no texto; apontarem problemas de leitura no campo lexical e dificuldades na construção de interpretação pragmática. (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 47).

Dessa forma, a observação das pausas realizadas pelos leitores para pensar sobre o texto lido, levantando os olhos do texto para sobre ele refletir ou devido ao impasse diante de um termo desconhecido que impede a continuidade da leitura, constituem momentos oportunos para mediação pedagógica, ouvindo os questionamentos ou comentários tecidos pelos estudantes. Faz-se, portanto, essencial a interação entre leitor e mediador para que este saiba em que aspecto deve intervir para contribuir na condução da linha de raciocínio a ser seguida por aquele a fim de atingir as habilidades necessárias na compreensão de um texto. Essas



verbalizações, ao serem transcritas em formas de protocolos, ajudam na organização do pensamento do estudante quando da retomada do texto lido, por exemplo. Nesse caso, é possível ao leitor reconstruir, por meio da escrita o que foi de fato assimilado da leitura realizada e assim perceber se o texto deixou lacunas a serem preenchidas e verificar a necessidade de retomada ou não da leitura para seja eficiente. Esse método foi utilizado na minha pesquisa por meio da realização de uma atividade denominada POLAS (descrita no capítulo 5 dessa dissertação), que constitui na retrospectiva do que foi lido de forma colaborativa entre os estudantes permitindo intervenções quando da ocorrência de ideias equivocadas acerca do texto.

No processo de mediação, Magalhães e Machado (2012) destacam a essencialidade de contextualização, sendo necessária a preparação prévia da leitura, instigando os estudantes a externarem o que já sabem sobre o tema tratado, quais são seus conhecimentos prévios sobre o assunto. As autoras também discorrem sobre a relevância em se considerar as previsões que os estudantes fazem ainda que pareçam, a princípio, inadequadas. A condução do trabalho deve consistir no apontamento de direções para que eles sejam capazes de encontrar caminhos convergentes entre suas conexões pessoais e textos lidos. Sob esse aspecto, Magalhães e Machado (2012, p. 63) consideram que “[...] a leitura é uma atividade muito dinâmica que requer procedimentos sistematizados para que sua abordagem tenha êxito em contexto de pesquisa e, principalmente, na sala de aula, onde se tem a interação de muitos alunos”. (Referente à valorização dos conhecimentos prévios, conexões e outras estratégias de leitura, tratarei mais adiante, no item 3.2 Leitura e mediação pedagógica).

Contribuiu também para a reflexão sobre a postura de professora mediadora a ser adotada por mim na condução desta pesquisa, as considerações de Moura e Martins (2012) acerca da aproximação entre teoria e prática necessárias a um melhor entendimento do processo de leitura. Nesse estudo, elas fazem uma revisitação de alguns autores como aporte teórico para a condução do já referenciado Projeto Leitura e Mediação realizado com estudantes de 6º ano do ensino fundamental da rede pública. Seus apontamentos residem, principalmente, na importância de a escola assumir o ato da leitura com protagonismo tanto de professores quanto dos estudantes. Para elas,

Isso implica, principalmente, entender o caráter multifacético da leitura. Somente assim podemos reformular procedimentos e comportamentos realizados pela escola e por seus sujeitos, ao assumir seu papel social no contexto real, conforme as circunstâncias exigem. Não podemos nos ater unicamente à macroestrutura do texto (Van Dijk, 2011) ou de sentidos e inferências geradas a partir da interação do leitor com os demais leitores, além do professor mediador. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 89).

Para isso, as autoras recorrem à Kleiman (2007) e Solé (1998) para tratar das estratégias de leitura, ressaltando o protagonismo suscitado no desenvolvimento de tais atividades, capazes de desenvolver o trabalho cognitivo na escola.

Tem-se, então, que com o uso da modalidade de leitura em voz alta e do trabalho de mediação, as dificuldades dos estudantes em relação à leitura, letramento e em relação ao tempo foram amenizadas. Da mesma forma, por se tratar de leitores pouco experientes, o processo de compreensão do texto foi facilitado inicialmente.

Moura e Martins (2012) tratam, também, da ação colaborativa do leitor e cooperação do mediador para a ampliação da compreensão leitora. O trabalho por elas desenvolvido consistiu na mediação necessária para que o estudante estabelecesse conexão entre o texto e seu conhecimento de mundo, desenvolvendo “a metacognição, ou seja, o controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando, quando necessário, pontos de inferências.”. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 91). De acordo com as autoras, esse trabalho de mediação foi possível a partir do uso de uma série de estratégias organizadas por elas em duas categorias: cognitivas e metacognitivas. No primeiro grupo, encontram-se ações voltadas ao acionamento de conhecimentos prévios, colaborando para que o estudante se atente aos aspectos necessários para o estabelecimento de relações entre esses e novos conhecimentos adquiridos; ajudar o estudante a expor o que já sabe sobre o tema, possibilitando relações com seu universo comunicacional; colaborar para a distinção entre real e ficcional e a desenvolver relação de analogia. Já as estratégias metacognitivas englobam atividades de mediação voltadas à reflexão, solicitando aos estudantes que busquem identificar as novas informações aprendidas com a leitura do texto, elaborando perguntas para que eles as reconheçam; perceber o objetivo da leitura e procurar alcançá-lo durante ela; solicitar a sintetização do conteúdo do texto para que percorram as informações contidas e retomem as aprendizagens construídas, ampliando sua visão de mundo.

Em suas considerações finais, as autoras apontam que

A mediação pedagógica é uma atividade docente que merece destaque em toda a educação básica, considerando a realidade apresentada nas avaliações nacionais e, acreditamos, sobretudo, na capacidade e boa vontade do professor em promover a aprendizagem escolar pela via da leitura. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 112).

As pesquisadoras ainda ressaltam que as interações em sala de aula são possíveis por meio de mediação centrada na aprendizagem, em que o professor deve assumir o papel de mediador primando pela qualidade de ensino. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, consequentemente, o uso de estratégias se mostra eficaz e deve ser incentivado nas práticas escolares.

Dessa forma, opostamente ao que comumente ocorre com uso de fichas tradicionais de leitura, que visam uma leitura superficial do texto, as atividades baseadas nas estratégias que promovem a reflexão do estudante acerca do que foi lido permite a ele vivenciar efetivamente a leitura da obra. Sob esse aspecto, Gregorin Filho (2016) afirma que a literatura na escola deve possibilitar ao estudante o conhecimento e interação com o mundo por meio de conhecimento próprio, de sua condição humana e das relações em sociedade. Gregorin Filho ressaltava a função do professor de conduzir o estudante a essas reflexões possíveis por meio da leitura literária tendo que, para isso, aquele seja não só leitor de literatura, mas de estéticas de mundo e, como a isso, das necessidades dos leitores em formação.

No desenvolvimento deste trabalho, como recurso complementar de mediação, optei pela leitura realizada em voz alta por mim, ao mesmo tempo em que os estudantes tinham em mãos um exemplar da obra *O meu pé de laranja lima* em todas as aulas, que ocorreram no período de agosto a dezembro de 2017. No decorrer deste processo, a leitura da obra, realizada em capítulos e seguida de conversas e trocas de impressões ao final de cada momento, foi acrescida de leituras complementares. Destaca-se nesse âmbito a leitura do conto *Olheiro*, de Júlio Emílio Braz, realizada no período de 11 a 15 de setembro de 2017, texto que despertou um conjunto de percepções sensoriais gerando longa e proveitosa roda de conversa. Tal leitura foi devidamente preparada por mim para este momento, procurando adequar os sons, falas de personagens, garantindo também dramaticidade na descrição do cenário e composição das cenas, além de gesticular nos momentos propícios para ajudar na compreensão de termos desconhecidos, por exemplo.

Essa leitura, prevista inicialmente para ser realizada em um único momento, ganhou mais espaço para aprofundamento e discussões, uma vez que os

leitores/ouvintes manifestaram interesse em compartilhar suas impressões e opiniões, além de relatarem experiências pessoais que se conectaram com o conto lido. Como diz Zumthor (2014, p. 53):

Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem.

Portanto, a escolha de *Olheiro* se deu, além do possível diálogo com a outra obra, *O meu pé de laranja lima*, em processo de leitura, por conter características em seu enredo que propiciavam aproximação com a realidade da comunidade à qual pertence a maioria dos estudantes envolvidos no processo. Além disso, considerou-se que o texto, por suas particularidades literárias, oportunizaria, por meio de vocalização expressiva, o despertar de emoções.

Para Zumthor (2014, p. 73), a performance na leitura “exige interpretação: elementos marginais, que se relacionam à linguagem e raramente codificados (o gesto, a entonação), ou situacionais, que se referem à enunciação (tempo, lugar, cenário)”. É o que se pôde perceber durante a leitura do trecho em que o personagem Zezé está preparando uma brincadeira utilizando uma meia velha para fazer uma cobra e assustar as pessoas que passassem na rua. A movimentação do menino se escondendo atrás da cerca, se escondendo e testando a sua “invenção” foram reproduzidos por mim com detalhes. Assim, os leitores/ouvintes/espectadores, vivenciaram com maior profundidade a tensão e expectativa geradas pela cena.

Corri a me esconder no portão e experimentei o puxador da cobra. Ela obedeceu. Estava perfeita. Então eu me escondi bem escondidinho atrás da sombra da cerca e fiquei com o puxador entre os dedos. O tamanco vinha perto, vinha perto, mais perto ainda e *zúquete!* Comecei a puxa a linha da cobra. Ela deslizou devagar no meio da rua. Só que eu não esperava aquilo. [...] (VASCONCELOS, 2017, p. 71).

Essas características aproximam a leitura do campo teatral quando se trata da vocalização do texto literário. Vidor (2016), ao tratar dessa aproximação, considera o texto como mediador do encontro leitor-ator e ouvinte-espectador. A autora discorre sobre a voz no ato da leitura do texto literário, que implica a ação de escuta do texto.

Assim, na realização da leitura durante esta pesquisa, ainda que os estudantes desviassem os olhos do livro por alguns instantes, não havia interrupção do texto, que era então recebido por vias auditivas. A oralidade tem essa peculiaridade de, conforme Zumthor (2014), permitir a recepção coletiva. Em depoimento ao final de um dos momentos de leitura, um estudante disse que “É legal o jeito que a professora lê... parece tipo um teatro, tem interpretação dos personagens e tal...”.

Neste caso, é essencial abordar a forma de transmissão do texto literário que se dá tanto pela palavra escrita quanto pela voz. Assim, a percepção do leitor é ativada por mais de um campo sensorial como audição e visão, tal como aponta Zumthor:

Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único. A situação de pura escritura-leitura (situação extrema, e que parece hoje cada vez menos compreensível para os mais jovens) elimina, em princípio totalmente, esses fatores. Daí as resistências, talvez, sobretudo por parte do receptor.”. (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

Devido à pouca familiaridade de grande parte dos estudantes com textos literários, especialmente aqueles que exigem uma leitura de fôlego, a modalidade de leitura em voz alta vem em prol do processo de compreensão do texto a que o professor se propõe quando da leitura realizada coletivamente.

Zumthor trata também da relação entre performance e recepção, considerando esta no sentido a ela dado por críticos alemães:

Recepção é um termo de compreensão histórica, que designa um processo, implicando, pois, a consideração de uma duração. Essa duração, de extensão imprevisível, pode ser bastante longa. Em todo caso, ela se identifica com a existência real de um texto no corpo da comunidade de leitores e ouvintes. (ZUMTHOR, 2014, p. 51).

A partir dessa concepção de que a performance permite a recepção coletiva de um texto, nesta pesquisa o processo é observado diante de uma comunidade específica de leitores – estudantes de 6º ano, com idade entre 10 e 11 anos, de uma escola pública do município de Curitiba. A recepção da leitura compartilhada se constitui, no decorrer dos momentos a ela destinados nessa pesquisa, por meio das atividades e mediação realizadas para que o texto de fato se concretizasse para esses leitores.

Tratando ainda de performance de leitura, Zumthor (2014) traz também o pensamento de Iser, considerando que a maneira de ler o texto é que lhe confere estatuto estético. Assim, a leitura exige consciência do leitor e se concretiza a partir das relações que com ele estabelece. Ao propor a leitura em voz alta para um grupo de estudantes, pude compartilhar com os demais leitores o meu encontro particular com a obra, ao mesmo tempo em que pude vivenciar os novos encontros que estavam ali acontecendo.

A leitura de literatura envolve ainda um conjunto de percepções sensoriais capazes de gerar produtividade. Para produzir efeitos sobre o leitor/ouvinte, o texto literário deve ser lido de maneira a possibilitar ao outro uma transformação, a permitir uma experiência catártica.

Zumthor trazendo o pensamento de Gadamer fala também de “compreensão” e “a entende como uma interioridade: compreender-se naquilo que se compreende”. (ZUMTHOR, 2014, p. 55). Assim, o sujeito passa a se conhecer melhor na medida em que possibilite relações de si mesmo, sua visão de mundo e suas leituras. É possível, então, atrelar esse conceito de compreensão e autoconhecimento com as conexões – especialmente a conexão texto-leitor – propostas por Girotto e Souza em *Ler e compreender: estratégias de leitura* (abordado posteriormente nesta dissertação).

Outra vantagem da leitura em voz alta, de acordo com Chambers (2007a), é em relação ao tempo destinado a essa prática. Na escola, sobretudo nas turmas do ensino fundamental II em que a duração de cada aula é de apenas 50 minutos, é vantajosa a leitura realizada ao mesmo tempo para todos, já que não é possível dar aos estudantes que demandam mais tempo para a realização da leitura todo o tempo que requerem durante a aula.

Nesse aspecto, também se encaixa outro empecilho: o fato de as aulas destinadas à leitura literária ocorrerem apenas uma vez na semana. Em razão deste projeto, excepcionalmente, abriu-se espaço para que mais uma aula pudesse ser destinada a esse fim. Contudo, ainda se fazia necessária uma retomada afim de resgatar o conteúdo lido na aula anterior para que pudessem rememorar a narrativa e perceber a sequência de fatos, além das ocasionais pistas deixadas pelo autor para elucidar alguns fatos ocorridos e, assim, facilitar a compreensão.

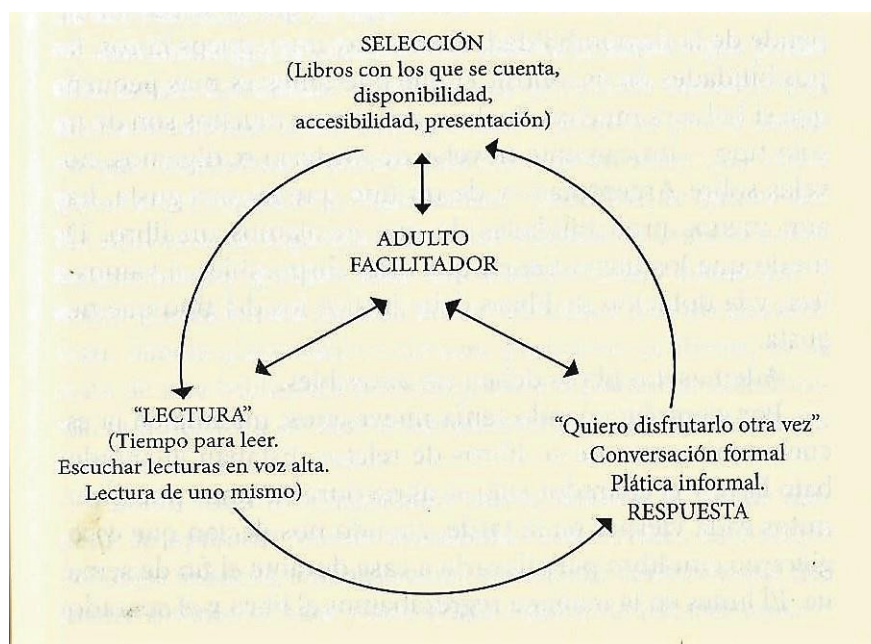
Ao final de cada leitura, destinava ainda um pequeno intervalo entre a leitura e a conversa a ser realizada sobre ela. É o que Chambers (2007a) chama de ruminar



o que foi lido para, em seguida, destinar um tempo para a realização de conversas informais entre as leituras para, desse modo, manter o interesse do leitor.

É também do escritor inglês a proposta de um círculo de leitura representada pelo seguinte diagrama:

FIGURA 4 – EL CÍRCULO DE LECTURA



FONTE: CHAMBERS (2007a).

O diagrama proposto por Chambers (2007a) relaciona os diferentes momentos que compõem o ato da leitura. Há o destaque para a figura de um adulto facilitador que, inicialmente deve fazer a seleção de livros. Para esta pesquisa, contei com a disponibilidade de trinta exemplares de *O meu pé de laranja lima* no acervo da biblioteca da escola.

A presença do adulto facilitador proposto no diagrama cercado de setas com duas direções, mostra que ele tanto ensina quanto aprende com quem ajuda. Da mesma forma, estudantes aprendem com seus colegas, trocando impressões e experiências. Contudo, para a compreensão leitora, eles ainda dependem do professor para entendimento de particularidades da arte literária que exigem uma análise mais experiente. (CHAMBERS, 2007a).

A leitura do texto, quando devidamente preparada, deve contar com tempo destinado especificamente a essa prática. Além disso, o adulto facilitador, o professor, deve, de acordo com Chambers, saber adequar os sons, falas de personagens, bem como converter a palavra escrita em ação, dando ritmo adequado para garantir

dramaticidade. É necessário, porém, considerar que a leitura em voz alta, deve privilegiar, além da veia emocionalmente dramática, seu caráter reflexivo, sobretudo, tratando-se de mediação realizada pelo professor. Essa prática de avivar o texto literário por meio da voz propicia também uma espécie de conversação com os demais leitores, também no papel de ouvintes. Aprendemos sobre interpretação, prossegue o autor, ao ouvir a leitura de outros.

Isso reforça os apontamentos de Moura e Martins (2012) ao tratar da interação entre professor e estudantes para o desenvolvimento de habilidades para a competência leitora.

Assim sendo, no contexto da leitura, a mediação exige do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos, o que implica uma formação continuada e a percepção da necessidade de realizar a mediação. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 91).

Assim, durante todo o processo, busquei relacionar a leitura realizada à proposição de atividades significativas que estimulassem os estudantes a ativar os conhecimentos que já possuíam, bem como agregar novas aprendizagens correlacionando-as e refletindo sobre elas para ampliação de visão de mundo.

Em outra obra, intitulada *Dime*, Chambers (2007b) apresenta uma proposta de perguntas básicas para iniciar a conversa literária a partir da expressão “diga-me”. O autor opta pelo uso desse termo como forma de evitar a pergunta “por quê?”, bem como o uso de outras expressões interrogativas recorrentemente inseridas nas indagações de professores aos estudantes afim de os incitarem a falar sobre os livros lidos. De acordo com Chambers, alguns termos utilizados em perguntas realizadas por professores compõem um estilo interrogativo que acaba inibindo o início de uma conversação a respeito de leituras literárias realizadas, ao que ele considera “uma oclusão glótica de conversação”. Alguns exemplos utilizados pelo autor são: “que creem que significa isso?”, “de que trata realmente?”, “que creem que o autor quis dizer?”.

Assim, o uso da expressão “diga-me” dá maior abertura ao estudante e liberdade para que ele fale sobre suas impressões, compartilhando sua compreensão do que melhor depreendeu da leitura. Relevantemente, Chambers destaca a fundamental tarefa do professor em formular questionamentos que instiguem os leitores a conversar sobre as leituras realizadas. Enquanto moderador da conversa, o

adulto facilitador tem ainda a função de sintetizar as contribuições de todo o grupo, além de inserir novos elementos para fomentar as discussões, de acordo com o que estudantes desejem.

Para um começo de conversa, Chambers sugere quatro perguntas básicas iniciando com o uso da expressão “diga-me” como forma de convite à verbalização: “algo que você gostou neste livro?”; “se houve algo que não gostou.”; “houve algo que te desconsertou?”; “se notou que houve algum padrão, alguma conexão?”.

Nos primeiros momentos em que a conversa for instituída, diz o autor, poderá ocorrer inibições e ninguém manifestar sua opinião, seu comentário. Outro ponto a ser levantado é confusão que pode ocorrer com interposições entre as falas, mudança de tópicos discutidos e até mesmo desviando-se completamente do tema.

Evocando Iser, Aidan Chambers lembra que o ato de recreação (jogo da leitura) não é um processo linear, tampouco simples. Fazemos antecipações, levantamos hipóteses, nos posicionamos e, por vezes, mudamos nossas decisões, aceitamos ou rejeitamos e, assim, vamos compondo o processo de interpretação e compreensão dos textos.

Partindo dessas reflexões, privilegiei os momentos de conversa e trocas de impressões da leitura realizada. O texto ora escolhido possui o potencial almejado para instigar os leitores, promovendo conversas e debates e mantendo o interesse ativo. A leitura realizada com a devida preparação prévia, atendo-se para entonação a fim de criar expectativas nos momentos oportunos, colaborou para que os leitores/ouvintes pudessem vivenciar a experiência estética do texto de modo mais aprofundado, sobretudo pelo uso do corpo, por meio de gestos com os braços e pernas de acordo com os movimentos narrados, na performance de leitura. Sob esse aspecto, se torna mais evidente o essencial papel de mediação da leitura, sendo de fundamental importância ao responsável por ela, privilegiar, além da veia emocionalmente dramática, seu caráter reflexivo. Resgato ainda a importância de essa modalidade de leitura permanecer nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que tal prática ocorre de maneira muito ocasional nesse segmento de ensino, não sendo lhe dada a devida atenção. Para Chambers:

Ler em voz alta às crianças é essencial para ajudá-los a converter-se em leitores. E é um erro supor que este tipo de leitura só é necessário nas primeiras etapas (no período que as pessoas tendem a chamar de “aprender a ler”). De fato, tem tal valor – aprender a ler é um processo de tão longo prazo que o pedaço que chamamos “aprender” é uma parte muito pequena

dele –, que *ler em voz alta é necessário durante todos os anos de escola*.”. (CHAMBERS, 2007a, p. 77, tradução minha).

O autor acrescenta ainda que o ideal seria ler em voz alta todos os dias ou assegurar ao menos alguns momentos para isso.

Considero, portanto, essencial compreender de que forma se dá essa leitura vocalizada em sala de aula e sua importância para a formação de leitores literários. Contrariamente ao que se pode supor, essa modalidade de leitura visa promover autonomia dos leitores, uma vez que, ao ouvir/ler um texto, o estudante se depara com uma nova construção, modos de narrar, efeitos de sentido produzidos, entre outras diversas características da literatura, preparam-se para um futuro encontro com novos textos sem que haja a figura de um mediador.

Com o intuito de promover a aproximação dos estudantes à literatura, a prática da leitura em voz alta ainda traz a vantagem de, ao ter em mãos uma cópia do texto e poder percorrê-lo com olhos conjuntamente, aprender entonação, pontuação, organização das palavras no texto e a produção de efeitos causadas pelo ritmo empregado no uso da voz.

### 3.2 LEITURA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Na condução da mediação da leitura, percebi que, para garantir compreensão do texto, seria necessário propor atividades de intervenção para facilitar e/ou ampliar a interpretação dos estudantes. Assim, conforme Steinle (2017), “Reconhecendo que a leitura não é uma atividade cognitiva inata para o aluno, mas, sim, uma atividade intelectual adquirida nas suas interações sociais, cabe à escola cumprir o seu papel de ensinar, na medida em que é um dos veículos deste conhecimento.”. Para isso, a autora considera importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem o uso de estratégias de leitura com propostas de atividades possíveis de aplicação em sala de aula. Recorri, então a uma teoria com a qual havia tido contato pela primeira vez no 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, realizado em Florianópolis no ano de 2016. Nessa ocasião, conheci o trabalho realizado pela Dra. Joice Ribeiro Machado da Silva, por meio da tese apresentada por ela no evento.

Em sua pesquisa, Joice Silva (2014) utiliza as estratégias de leitura para a execução de seu trabalho com livros de literatura infantil. Ao conhecer as atividades

realizadas como estratégia de intervenção leitora para auxiliar na compreensão de textos, apresentadas pela pesquisadora, reconheci nelas uma alternativa para o desenvolvimento do trabalho com texto literário.

Na realização da presente pesquisa, durante o encaminhamento dos trabalhos, decidi conhecer um pouco mais sobre a teoria para que pudesse pautar a elaboração de atividades para melhor fazer a mediação da leitura. Para isso, busquei algumas publicações acerca de metodologias que contribuíssem para a mediação de leitura. A seguir, contando também com as contribuições da tese de doutorado de Gislene Aparecida as Silva Barbosa (2017), na qual ela analisa a contribuição do uso das estratégias de leitura enquanto procedimento pedagógico para aprendizagem de estudantes de 6º ano do ensino fundamental II, apresento alguns conceitos e reflexões para a condução do trabalho de mediação pedagógica.

Solé (1998) considera a leitura um processo de interação em que o leitor faz uso de seus conhecimentos de mundo entre outros procedimentos para compreensão do texto. Para pensar nos objetivos de leitura, trago as contribuições da autora que trata de como o leitor age diante de um texto a fim de obter melhor compreensão, bem como da competência leitora, considerando esta como a capacidade de bons leitores lerem de diferentes maneiras um mesmo texto, utilizando, para isso, diferentes estratégias de leitura. Nas aulas de leitura literária, contemplei também a distinção proposta por Solé entre ler só para ler ou propor que todos os estudantes leiam o mesmo fragmento para que, com abordagem adequada, possam ser ajudados a elaborar critérios para aprofundar a compreensão de textos. As atividades devem, portanto, levar o estudante a perceber as relações que estabelece durante a leitura, a fim de desenvolverem estratégias para a construção de uma leitura crítica.

A autora prevê três momentos de utilização das estratégias durante o ato de leitura: antes – quando se definem os objetivos, faz-se levantamento de conhecimentos prévios e previsões sobre o texto; durante – em que se intensificam as questões feitas ao texto, confirmação ou refutação das hipóteses levantadas, bem como organização das ideias em forma de resumos à medida em que se lê; e depois da leitura – destinado ao levantamento da ideia central, elaboração de resumo como um todo e respostas sobre o texto. Sobre a utilização do conhecimento prévio para o desenvolvimento da competência leitora, Solé diz:

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (SOLÉ, 1998, p. 40).

Instintivamente, a partir da visão de mundo que tem, o leitor toma determinadas atitudes diante do texto, fazendo as escolhas que lhes parecem mais razoáveis para melhor compreendê-lo. No caso dos leitores em formação, como os estudantes de 6º ano, por exemplo, muitas vezes esses processos não estão tão evidentes. Assim, é conveniente a intervenção do professor mediador para ajudá-los a compreender os procedimentos utilizados, perceber as nuances da interpretação, estabelecer relações e perceber que pistas são relevantes para o levantamento de hipóteses ou qual a validade de determinados argumentos na constituição de discursos. Durante esse tipo de exercício, Solé considera relevante o professor colocar-se como modelo, explicitando suas próprias estratégias e a construção de seu raciocínio, solicitando, posteriormente, que os estudantes também o façam. Para a autora:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem que aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Durante a leitura do livro escolhido para este projeto, a cada capítulo, solicitei aos estudantes que procurassem fazer previsões do que aconteceria no capítulo seguinte, tendo por base elementos lidos e colocando suas hipóteses nas rodas de conversa para, em conjunto, debatermos a possibilidade e relevância de tais conjecturas. Como elemento de apoio, algumas atividades, como o uso do POLAS<sup>10</sup>, contribuíram para a organização da estrutura básica do enredo, elegendo-se os elementos essenciais de cada capítulo, que serviram para consulta posterior para sanar dúvidas ou encontrar pistas e levantar hipóteses. Essa prática, para tornar-se

---

<sup>10</sup> A explicitação desta e das demais atividades desenvolvidas na realização da pesquisa encontra-se no percurso da pesquisa, capítulo 5.



mais significativa e propiciar reflexão, foi ampliada em atividades posteriores à leitura que, tal como proposto por Solé, devem envolver a compreensão geral do texto.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72).

A autora, porém, não propõe atividades ou uma sequência a ser seguida, já que cada leitura tem seu objetivo e não reduz o uso das estratégias de leitura a uma simples técnica. De acordo com Solé, a leitura compartilhada deve possibilitar a transferência do protagonismo da leitura para os estudantes, facilitando-a por meio de questões como “Do que vocês acham que este texto vai tratar?” ou “Não compreenderam alguma coisa?”, para que estes assumam papel ativo diante do que leem.

Complementarmente a essas ideias, especificamente em relação ao ensino de leitura na escola, Kleiman (2007) trata da necessidade do desenvolvimento de estratégias de leitura e habilidades linguísticas, considerando, todavia, que, por si só, não são suficientes para a realização do ato da leitura. A autora considera que:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2007, p. 49).

Para se adquirir a proficiência na leitura, de acordo com Kleiman, o leitor deve tomar consciência de suas atitudes perante o texto recorrendo a diferentes procedimentos para atingir o objetivo. Para isso, ela propõe a elaboração de atividades baseadas em objetivos prévios à leitura e de previsões sobre o texto, com vistas à constituição de uma identidade leitora, em que o estudante possa assumir sua singularidade.

Em consonância a esse movimento de instituição do estudante enquanto sujeito leitor, Rouxel (2013) aponta para a renúncia da transmissão de conhecimentos

convencionados e imutáveis para ações mais estimulantes: “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas.”. (ROUXEL, 2013, p. 20). A autora prossegue tratando de aspectos metodológicos para o ensino de literatura, organizando-os em: saberes sobre os textos, que passa pelas experiências de leitura que os estudantes já possuem e familiaridade com a forma e apresentação do texto; os saberes sobre si, o que direciona para experiências pessoais passando pelo compartilhamento de pensamentos e emoções; os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos, que consiste em ponderar acerca das liberdades que o leitor pode tomar diante do texto, considerando-se a subjetividade e os limites da interpretação que, de acordo com Rouxel, deve ser abordado em sala.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa na escola básica, é justamente este o caminho indicado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), almejando a construção da competência leitora. De acordo com os *Parâmetros*,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Portanto, a postura que o leitor toma diante do texto com a utilização de procedimentos ou estratégias é o que propicia a construção de sentidos, pensando sobre o texto, tomando decisões que podem ou não permanecer no decorrer da leitura, tornando a leitura efetiva.

Do mesmo modo, considerando o caráter reflexivo a ser adotado diante do texto lido, Girotto e Souza (2010) tratam do uso de estratégias de leitura como meios para se atingir a compreensão leitora. As autoras, além de descrever estratégias, sugerem atividades que estimulam os estudantes a pensarem sobre o ato da leitura.

Já na abertura do artigo *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*, Girotto e Souza (2010) tratam da relevância da realização de leitura em voz alta: “Ler em voz alta e *mostrar como leitores pensam enquanto leem* é ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos,

pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência.”. (HARVEY; GOUDIVS apud GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 45). Logo, ler é atribuir sentido e, para isso, o leitor precisa pensar sobre o texto.

Desde o primeiro momento de leitura de *O meu pé de laranja lima*, uma estudante manifestou interesse pela história que estava sendo narrada, dizendo que “Essa história é legal, né? A gente viaja e fica imaginando...”. Já na aula seguinte, ela trouxe um desenho (FIGURA 5) com a representação do que havia imaginado acerca da leitura realizada durante a aula. Essa foi a forma que a estudante encontrou para mostrar o sentido que havia atribuído ao fragmento lido, em que se apresentava o personagem principal: Zezé. Por antecipação, devido à leitura do título do capítulo seguinte, “Um certo pé de laranja lima”, a estudante fez a aproximação entre o protagonista e a referida árvore.

Portanto, quando é assegurado ao aluno o direito de participar ativamente o processo de aprendizagem, manifestando seus conhecimentos prévios acerca do assunto posto na leitura por meio das suas conexões, é mais provável que ele se aproprie do significado do texto e construa sentidos. (STEINLE, 2017, p. 83).

A oportunidade dada à estudante para que, além de mostrar a ilustração que havia feito, pudesse comentar comigo como ela imaginou a cena e compartilhar os sentimentos que motivaram a confecção do desenho foram também importantes para condução das atividades posteriores de leitura em que, também atendendo aos pressupostos da metodologia de pesquisa aqui adotada, procurei dar ênfase ao processo, não somente aos resultados, procurando compreender o raciocínio utilizado pelos leitores. Outros exemplos, obtidos a partir de atividades orientadas após a explicação da estratégia a ser utilizada durante a leitura e posterior registro, serão mostrados no capítulo 5 Percurso da pesquisa – o sabor da fruta. A relevância da exposição deste desenho, antecipadamente, se dá pelo fato de representar uma atividade espontânea, não solicitada por mim e ser representativa do uso de uma estratégia usada pela leitora G. D. antes mesmo de conhecer o procedimento metodológico – estratégias de leitura – apresentado posteriormente a ela e demais estudantes da turma.

FIGURA 5 – ILUSTRAÇÃO DE G.D.



FONTE: fotocópia do caderno de G. D.

Souza (2016), ao tratar da criação de imagens mentais, diz que

[...] Harvey e Goudvis (2008) definem a estratégia da visualização como aquela que traz alegria ao ato de ler. Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém. Muitas vezes, em uma leitura, os alunos constroem uma imagem para idealizar o conteúdo do texto, representando essa figura a interpretação feita por eles. (SOUZA, 2016, p. 98-9).

Além dessa, as autoras Girotto e Souza (2010) abordam as estratégias de: conexão, inferência, questionamento, síntese e sumarização. Tais nomenclaturas respeitam a teoria metacognitiva, desenvolvida pelos norte-americanos, dentre eles, Harvey, Goudvis e Pressley, que baseou o estudo das estratégias ora apresentadas.

Essa teoria tem base na metacognição e considera que a compreensão do texto passa por duas maneiras de entender o que se lê. Enquanto a primeira delas trata da decodificação do texto, a segunda aborda a utilização de estratégias para propiciar entendimento.

Assim, o uso de algumas das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), como ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de

conexões, criar imagens mentais e inferência, foram essenciais para a compreensão de textos literários. Tendo por base as sugestões das autoras, selecionei, para uso nesta pesquisa, conhecimento prévio, visualização, conexão e inferência, por atenderem à necessidade de estímulo à reflexão leitora.

A primeira delas, e muito utilizada durante a pesquisa, é a ativação de conhecimentos prévios, assim apresentada por Girotto e Souza:

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses –, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65-6).

Nas aulas de Língua Portuguesa, para as variadas leituras realizadas, iniciava-se a conversa com uma série de questionamentos lançados à turma, tais como: o que já conhecem sobre o gênero do texto em estudo? Já viram ou leram algo sobre o tema? O que sabem sobre o autor? A partir disso, era possível instigar os estudantes a pensarem em como descobrir algumas informações que possam ajudar a ler o texto. Da mesma forma se procedia com a leitura do texto literário, procurando-se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema a ser abordado.

Para o ensino das conexões, Girotto e Souza (2010) sugerem a valorização de fatos corriqueiros experienciados pelos leitores e promover a ampliação de sua visão chegando a assuntos mais globais, possibilitando a construção de significados. A partir dos estudos de Harvey e Goudvis (2008), as autoras apresentam algumas propostas como a elaboração de um cartaz coletivo com as conexões do leitor com o texto. Da mesma forma, se propõe a sistematização de possíveis conexões entre textos comparando personagens, situações, temas etc. E, para as relações entre texto e mundo, elas evidenciam que é importante a valorização de depoimentos dos estudantes que vão desde narrativas pessoais até ilustrações ou textos escritos. Para as autoras, “As conexões texto-texto e texto-mundo a serem elaboradas funcionam como evidência de que os alunos fundiram seus pensamentos com uma nova informação.”. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 74).

O estabelecimento de conexões foi, então, uma ferramenta muito interessante para que os leitores passassem a perceber o ato de leitura como atividade mais ampla, em suas diversas nuances. Estudos anteriores verificando o uso de conexões e outras



estratégias de leitura já comprovam a eficácia na realização das atividades, como afirma Steinle (2017, p. 84):

É importante ressaltar que todas estas conexões são bem recebidas pelos alunos e eles gostam muito de participar das atividades a elas relacionadas. No entanto, não basta apenas o professor provocar este diálogo, é preciso que ele esquematize estas informações para que se transformem em conhecimentos.

A autora propõe, como possibilidade metodológica, a organização de quadros e cartazes, por exemplo, para esquematização dos saberes adquiridos. A partir disso, o estabelecimento de objetivos para cada uma das atividades realizadas nesta pesquisa decorria dos conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes, sem, sob qualquer aspecto, descartar o que fosse trazido por eles. A valorização dos conhecimentos de mundo por eles trazidos, por vezes, suscitava a curiosidade e vontade de conhecer mais sobre o assunto. São possíveis conexões com outros textos, de diferentes gêneros, suportes e linguagens; com experiências dos leitores, vivências, conhecimentos enciclopédicos e com as relações com o mundo em que vivemos. Para Souza (2016, p. 97), no uso das conexões como estratégia “O professor pode intermediar o aprendizado dessa estratégia lendo em voz alta para seus alunos e interrompendo a leitura em momentos específicos para mostrar suas próprias conexões.”. Além disso, como motivação à participação dos estudantes, o mediador também pode compartilhar as conexões que faz com outros textos, trazendo-os para o conhecimento de todos e mostrando as aproximações possíveis entre eles.

Outra estratégia muito explorada foi a de criar imagens mentais. Apesar de nos parecer bastante óbvia, à criança nem sempre está tão evidente a ideia de que é fundamental imaginarmos o que estamos lendo. “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.”. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 85). De acordo com as autoras, antes mesmo de iniciar uma leitura, o professor poderá solicitar aos leitores que façam o levantamento de hipóteses, já construindo mentalmente as cenas que poderão ocorrer, visualizando imagens que poderão ou não se confirmar durante a leitura. Uma sugestão seria pedir aos estudantes que, após uma leitura breve (de um conto, de um poema), fizessem a representação por meio de desenhos. A utilização de uma outra linguagem pode abrir espaço para melhor compreensão do



texto. O procedimento inverso também deve ser valorizado, ou seja, a leitura de imagens para a construção do enredo e, conseqüentemente de significados.

Uma das propostas para sistematização de atividades de visualização presentes em Girotto e Souza (2010), é a elaboração de um quadro síntese que solicita aos estudantes que registrem as sensações despertadas pela leitura com uso dos sentidos (olfato, audição, paladar e tato), utilizando as proposições: eu vejo..., eu escuto..., eu posso sentir..., eu cheiro..., eu posso saborear..., seguidos de um comentário final do leitor.

Importante estratégia para que os estudantes busquem entendimento, é inferir o significado de palavras desconhecidas através do contexto. Na apresentação da inferência aos estudantes, dizem Girotto e Souza (2010, p. 76) “[...] os professores ensinam-lhe como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas.”. Para isso é vital a interação professor-estudante. O professor não deve de imediato responder às perguntas dos estudantes, mas sim, lançar novos questionamentos como mecanismos para que eles próprios infiram o significado de termos, expressões, passagens do texto etc. Dessa forma, o estudante poderá ser levado a construir conhecimentos, estabelecer as significações a partir de pistas deixadas pelo texto. De acordo com Souza (2016, p. 98), “Fountas e Pinnell (2001) afirmam que inferir significa tomar uma decisão ou formular uma opinião por meio do raciocínio sobre os fatos dispostos em um texto.”. É essencial, portanto, a compreensão das entrelinhas do texto, a busca de uma significação que ultrapasse o sentido literal e, para isso, deve-se retornar ao texto sempre que necessário para confirmar, justificar as inferências e não se basear em simples “achismos”.

Souza (2016) diz que para a construção do significado durante a leitura, o professor deve ensinar as estratégias de leitura mostrando como se compõe o raciocínio, mostrando exemplos de como ele próprio pensa enquanto lê além de seguir alguns passos na condução da mediação de leitura, tais como: esclarecer os objetivos das atividades com uso das estratégias para melhorar a compreensão; articular as estratégias utilizadas à atribuição de significados do texto. É, dessa forma, o professor, responsável pela motivação da leitura e estímulo à compreensão leitora por meio do ensino das estratégias.

Considerando também a indicação de uso das estratégias de leitura, Steinle constata que

[...] um novo paradigma surge para as práticas literárias em mero verbalizador de signos sem significados e passa a pensar sobre o que leu, buscando para isso: conhecer como um texto funciona; mais eficiência na leitura e compreensão da mensagem, uma vez que estes conhecimentos são necessários para que o aluno possa se constituir como sujeitos de sua leitura. (STEINLE, 2017, p. 87).

Para a autora, as contribuições dessa abordagem metodológica e da institucionalização da educação literária abrangem também a formação do professor enquanto sujeito leitor com objetivo de formar leitores na escola.

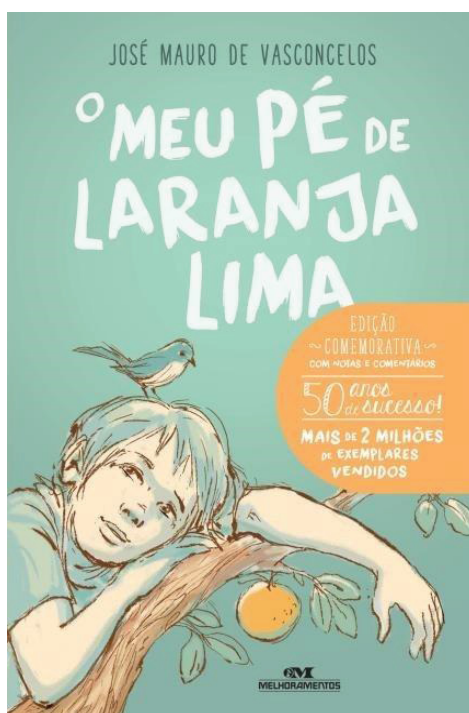
Sobre essa formação, Rouxel (2013) apresenta os procedimentos que o professor de ensino fundamental I busca para compilar a leitura dos estudantes e ajudá-los a buscar a compreensão do texto. O processo no ensino fundamental II, para a autora, é semelhante: “O professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua reflexibilidade.”. (ROUXEL, 2013, p. 29). A isso, ela acrescenta a valorização da participação e intervenções discentes a fim de se abrir espaço para reflexão e, conseqüentemente, a construção de competências de leitor, o que aproxima e reforça a relevância do uso das estratégias de leitura como suporte para o ensino de literatura na escola e formação do leitor literário.

Embora Girotto e Souza (2010) tenham sugerido outras interessantes estratégias de leitura, para esta pesquisa foram suficientes as já apresentadas em combinação com atividades elaboradas por mim (e melhor descritas no capítulo 5, Percurso da pesquisa – O sabor da fruta) que, em muitos casos, aproximam-se dessas técnicas utilizadas no auxílio para o desenvolvimento da competência leitora.

#### 4 ANÁLISE DA OBRA – O MEU PÉ DE LARANJA LIMA

Publicado em 1968, *O meu pé de laranja lima* ganhou, em maio de 2017, uma edição comemorativa de seus 50 anos, com nova encadernação e *design* gráfico (FIGURA 6). A capa dura conta com ilustração de Laurent Cardon e mostra um menino debruçado docilmente em um galho de árvore onde está pendurada uma laranja lima. Sobre sua cabeça repousa um passarinho que se harmoniza com expressão tranquila e reflexiva representada por seu longínquo olhar voltado para cima. O tom verde claro de fundo corresponde com as sensações transmitidas e a lombada de cor laranja dá um bom contraste, destacando o título e nome do autor ali impressos em letras brancas.

FIGURA 6 – CAPA DA EDIÇÃO COMEMORATIVA



Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora

As ilustrações de Jayme Cortez que compunham o miolo da obra de edições anteriores foram mantidas, bem como foi reproduzida (na página 6) a imagem do mesmo ilustrador feita para a primeira capa da edição de 1968. Aparece também, na última página do livro, após a biografia de José Mauro, uma foto do autor tirada aos cinco anos de idade, que aparecia na quarta da capa da primeira edição. Essa fotografia remete diretamente a um trecho da história em que Zezé, que dizia querer

ser poeta e para isso precisaria usar gravata de laço, ganha seu terninho (e a tão sonhada gravata) e é levado por seu tio Edmundo para registrar o momento: “Foi assim que eu ganhei a minha roupa de poeta. Fiquei tão lindo que Tio Edmundo me levou para tirar um retrato.”. (VASCONCELOS, 2017, p. 83). A apresentação de cada parte do livro (divido em duas) aparece em uma página inteira com fundo verde. Também é dado destaque para o título de cada capítulo inserido no alto da página seguido de uma ilustração, privilegiando a visualização.

A edição comemorativa ganhou também um suplemento de leitura e notas de rodapé, ambas de Luiz Antonio Aguiar. Ao contextualizar a obra situando em seu tempo e espaço, o suplemento ajuda o leitor a melhor vivenciar a composição da obra, bem como as relações entre personagens e situações vividas. Esse elemento também é um importante aliado do professor enquanto mediador da leitura, uma vez que permite explorar o contexto da época em contraponto com a atualidade, constituindo importante ferramenta para que o estudante faça conexões e estabeleça referências. Sobre essa possibilidade de aproximação de diferentes épocas, Aguiar comenta:

A maneira brutal, insana e covarde como o menino é castigado pode parecer a muitos um traço da época – mais ou menos fim da década de 1920. Não é bem assim. Tristemente, vemos ainda hoje, apesar da proteção legal aos menores de idade, que os maus-tratos continuam a atormentar crianças e jovens, e frequentemente ainda justificados como prática disciplinadora – e esse é sempre um tema a ser discutido em nossa sociedade. (AGUIAR, 2017, p. 215).

Tal colocação corrobora para o uso de uma das estratégias propostas por Giroto e Souza (2010), a de conexão texto-mundo, já explicitada na fundamentação teórica.

Embora constitua um importante paratexto, o suplemento de leitura possui algumas fragilidades, por exemplo, quando é mencionada a segunda adaptação da obra para o cinema. Aguiar equivoca-se ao atribuir a direção do filme também a José de Abreu, que teve sua importante participação no papel de Portuga. A direção, contudo, é, apenas, de Marcos Bernstein.

Ao tratar de “Curiosidades da obra”, há exploração de elementos pouco significativos para o contexto da história, como a menção à ilha de Paquetá, apenas citada em *O meu pé de laranja lima*, sem muita relevância para o enredo. Em conversa com Zezé, Portuga o convida para pescar no fim de semana, dizendo: “Sábado, não irei ver minha filha no Encantado. Ela foi passar uns dias em Paquetá com o marido.

Eu tinha pensado, como o tempo está firme, em pescar lá no Guandu. Como estou sem um grande amigo para me acompanhar, pensei em ti.” (VASCONCELOS, 2017, p. 167). Sendo essa a única vez em que a ilha é citada, não há contribuição para a compreensão do enredo a referência a um lugar secundário na narrativa.

No item referente a “Continuações”, Luiz Antonio Aguiar menciona *Doidão* (1963) e *Vamos aquecer o sol* (1974). O autor as referencia adequadamente, mostrando os momentos da vida de Zezé com que cada uma delas se ocupa. Porém, ele deixa de mencionar *As confissões de frei abóbora* (1966), talvez o mais autobiográfico de todos, onde está o “broto” de *O meu pé de laranja lima*. Esta obra trata da vida adulta de José Mauro, todavia, diferentemente das demais obras autobiográficas, é narrada em terceira pessoa. Ao rememorar o passado, José Mauro, o “frei abóbora”, traz diversos episódios de sua infância, que serão novamente descritos, dessa vez de forma mais detalhada, em sua obra de maior destaque. Essas continuações serão melhor abordadas na parte destinada à biografia do autor.

Mas o equívoco está em algumas das notas de rodapé que, em certos casos chega a constituir significativo erro de interpretação. O primeiro e mais expressivo deles aparece já na nota de número 8, inserida na página 19. No trecho, Totoca está curioso para saber como Zezé havia aprendido a ler, mas sequer o garoto tinha uma explicação para tal feito.

- Bem, viu como eu sou seu amigo, Zezé. Agora não custava me contar como foi que você conseguiu “aquilo”...  
 - Juro, Totoca, que não sei. Não sei mesmo.  
 - Você está mentindo. Você estudou com alguém.  
 - Não estudei nada. Ninguém me ensinou. Só se foi o diabo que Jandira diz que é meu padrinho, que me ensinou dormindo.  
 Totoca estava perplexo. No começo até me dera cocorotes para eu contar. Mas nem eu sabia contar. (VASCONCELOS, 2017, p. 18, grifos meus).

Em nota referente à palavra “cocorotes” diz-se: “Pancada com nó dos dedos na cabeça de alguém. Querem que Zezé aprenda a fazer contas contando quantas pancadas leva.”. Ora, é evidente aqui a confusão entre os significados do verbo “contar”, enquanto que o contexto aponta para o sentido de “narrar”, a referência entende-o no sentido de “calcular”. Além disso, tal afirmação traz à tona a leitura de uma situação não narrada na história, extrapolando os limites do texto.

Mais adiante, na página 93, o novo amigo de Zezé, o baiano Arioaldo, o chama de “pinéu”, cuja nota, de número 49, diz:

Maneira debochada, algo cruel de se referir a uma pessoa que sofre de problemas mentais. A palavra alude ao Instituto Pinel, clínica de internação de pacientes com doenças mentais, no Rio de Janeiro, e que recebeu esse nome em homenagem ao médico francês Phillipe Pinel (1745-1826). (VASCONCELOS, 2017, p. 93).

Apesar de a designação estar correta, nesse contexto não é o significado adequado. É o que se pode confirmar ao prosseguir com a leitura do texto, algumas páginas adiante quando, questionado por Zezé, o próprio Ariovaldo, esclarece:

“- Seu Ariovaldo, que é que é pinéu como o senhor me chamava antigamente?

- Na minha terra, a santa Bahia, quer dizer menininho buchudo, pequeno, miudinho...” (VASCONCELOS, 2017, p. 99).

De menor comprometimento para o entendimento do texto, é a nota que esclarece o vocábulo “Andaraí”: “54. Bairro da zona norte do Rio de Janeiro.”. Novamente a asserção está correta, contudo seria adequado esclarecer, para o contexto, que se trata de um time de futebol. Somente assim, a expressão, destacada por mim no trecho a seguir, fará sentido: “Uma vez até inventaram uma coisa horrível: quando o Bangu levou uma surra do Andaraí, comentaram gozando: ‘O Bangu apanhou mais do que ‘aquele’ menino de seu Paulo...’”. (VASCONCELOS, 2017, p. 118, grifo meu).

Quanto às demais notas, caberia um estudo mais aprofundado, em outra oportunidade (considerarei aqui as que constituíam equívocos interpretativos que podem prejudicar a compreensão leitora daqueles que recorrerem a elas), para analisar a relevância de cada uma e o comprometimento para a compreensão do texto, uma vez que, em alguns casos como o do vocábulo “pinéu”, o próprio texto esclarece ou dá elementos suficientes para entendê-lo.

Passo agora para um breve estudo do texto literário, trazendo à tona outras obras do mesmo autor, na medida em que contribuem para a construção de sentido de *O meu pé de laranja lima*.

De caráter altamente autobiográfico, *O meu pé de laranja lima* conta a história de um menininho, filho de família bastante pobre, que conhece muito cedo os percalços da vida. Zezé, o protagonista, vive uma dura realidade que, por vezes, é atenuada pela sua imaginação. Encostado ao tronco de um certo pezinho de laranja lima, apelidado de Minguinho e Xururuca, o menino confia ao amigo seus dissabores, aliviando um pouco a opressão por que passa. No “mundo adulto”, que



pouco o compreende, Zezé encontra Manuel Valadares, o português que o ajuda a conhecer a ternura. A primorosa mescla entre realidade e fantasia faz dessa obra um grande sucesso entre o público. É o que aponta Nelly Novaes Coelho (1984, p. 419) em seu Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil: “(...) O MEU PÉ DE LARANJA LIMA é leitura que ‘agarra’ o leitor da primeira à última linha e atinge fundo sua emotividade.”. A autora coloca *O meu pé de laranja lima* em lugar de destaque na obra de José Mauro em contraponto com outros títulos do autor igualmente tramados na esfera do real-fantástico-sentimentalista. De acordo com COELHO (1984, p. 419) “nenhum deles chega a alcançar o mesmo nível de organicidade e equilíbrio literário, apresentado por aquele.”.

As obras dedicadas ao público infanto-juvenil, também tratam de temas humanísticos, como é o caso de *Coração de Vidro* (1964), obra enriquecida com desenhos do autor, que alerta para a falta de respeito à natureza, em detrimento, sobretudo, da vaidade humana. Em uma das quatro histórias que compõem esse livro, há a amizade de um menino com uma mangueira, o que já é uma pista desse olhar do autor para a relação do fantástico com o real tendo uma árvore como confidente de uma criança. Mais tarde, porém, quando adulto, esse menino (chamado Príncipe) já não reconhece ou valoriza a poeticidade de tal encontro. É o que se pode ver na conversa que tem com sua esposa:

[...] Nosso filho está um menino e todo menino gosta de árvores. Todo menino conta histórias para as árvores.  
Mas não pode acabar de argumentar porque o Príncipe interrompeu.  
- Não insista, meu bem. Um apartamento é mais prático. E eu já fui menino também e não tive nada disso que você fala. Isso é literatura.  
(VASCONCELOS, 1981, p. 76).

Em *O palácio japonês* (1969) também há a presença de um mundo fantasioso como escape da realidade difícil por que passa um jovem pintor sem sucesso. Pedro passava por dificuldades, morava num quarto simples de pensão cujo aluguel mal podia pagar, mas trazia consigo o mundo das ilusões, que o permitiria, por sua sensibilidade conhecer e concretizar a morte, de maneira muito bela. O sentimento de ternura é também representado aqui, fortemente ligado, mais uma vez, à inocência da infância:

Abriu a porta do quarto e decidiu sair, antes mesmo de fechar a porta teve o cuidado de espiar se “eles” o seguiam. Os seus fantasmas da infância.

Quando deixava passar o trenzinho e a canoinha, aí sim. Caminhava pela rua, atravessava os sinais com cautela para que nada acontecesse aos seus fantasmínhas imaginários que o seguiam abrigando-se na sombra da sua ternura. (VASCONCELOS, 1981, p. 14)

Fantasia e imaginação conduzem a narrativa de *O veleiro de cristal* (1973). A aventura inventada por um menino rejeitado pela família, exceto tia Anna, por ser aleijado e de cabeça grande, o ajuda, assim como nas demais obras citadas anteriormente, a superar as dificuldades. O lirismo que compõe a obra, atenua, significativamente, a morte do garoto que é assim recepcionada por sua amada tia:

- Querido, quando você atingir a beleza das estrelas, quando você tocar no brilho de todas elas, não se esqueça... Mande uma gota de ternura, um clarão de amor, para que meus braços não afaguem o abandono e o meu coração deixe de caminhar para sempre na desesperança!... (VASCONCELOS, 2006, p. 101).

Portanto, como bem observa Coelho, já citada, é em *O meu pé de laranja lima* que o escritor alcança o equilíbrio entre realidade e fantasia de modo a conquistar reconhecimento de seu público desde o lançamento até hoje. Sua vasta aceitação é perceptível pelas mais de dois milhões de exemplares vendidos dentre cerca de 150 edições no Brasil. Além disso, a história foi publicada em 23 países e traduzida para 15 idiomas. Também recebeu adaptações para televisão e cinema.

O subtítulo da obra, "*História de um meninozinho que um dia descobriu a dor...*", antecipa, em parte, os percalços por que passará o protagonista. Contudo, somente a leitura integral do texto permitirá ao leitor conhecer a amplitude da dor imposta ao menino em tão tenra idade.

Agora sabia mesmo o que era a dor. Dor não era apanhar de desmaiar. Não era cortar o pé com caco de vidro e levar pontos na farmácia. Dor era aquilo, que doía o coração todinho, que a gente tinha que morrer com ela, sem poder contar para ninguém o segredo. Dor que dava desânimo nos braços, na cabeça, até na vontade de virar a cabeça no travesseiro. (VASCONCELOS, 2017, p. 192-193).

Nesse momento da narrativa, é possível vivenciar a dimensão do sofrimento por que passa aquela criança de apenas cinco anos de idade sem, ao menos, poder dividir sua dor, a não ser, com o leitor no momento em que a leitura se concretiza.

Quanto às ilustrações que aparecem ao início de cada capítulo, embora em pequeno número, dialogam eficazmente com o texto, ora instigando o levantamento

de hipóteses por parte do leitor, ora trazendo o sentido figurado de expressões utilizadas, exigindo que leitor faça algumas analogias. Compostas por traços cinza no branco, as imagens se harmonizam com os sentimentos vivenciados pelo narrador-personagem.

Há poucos paratextos que compõem a obra, resumindo-se à dedicatória e biografia do autor, além da sinopse que aparece na quarta capa e do suplemento e notas já analisados no início deste capítulo.

A dedicatória constitui elemento essencial para instigar o leitor devido à forma com que os homenageados são apresentados, o que desperta a curiosidade do leitor para saber mais sobre a vida do autor. Como se pode ver na sua transcrição:

Para  
Mercedes Cruaños Rinaldi  
Erich Gemeinder  
Francisco Marins  
e ainda mais  
Helene Rudge Miller (Piu-Piu!)  
Sem poder esquecer também  
O meu “filho”  
Fernando Seplinsky  
\*\*\*  
Para os que  
nunca morreram  
Ciccillo Matarazzo  
Arnaldo Magalhães de Giacomo  
\*\*\*  
Meu preito de saudade para o meu irmão Luís,  
O Rei Luís, e minha irmã Glória;  
Luís desistiu de viver aos vinte anos, e Glória,  
aos vinte e quatro anos, também achou que  
viver não valia mesmo.  
  
Saudade igual ainda para Manuel Valadares,  
que mostrou aos meus seis anos o significado  
da ternura... (VASCONCELOS, 2017, p. 5).

O primeiro nome mencionado na dedicatória é o de Mercedes Cruaños Rinaldi, figura importantíssima na vida de José Mauro, como já mencionado no capítulo referente à metodologia. Também merece destaque, o nome de Dorival Lourenço da Silva e de Ciccillo Matarazzo. Este, teve grande importância para o autor em sua carreira, doando-lhe as máquinas de escrever que utilizou e aquele, que foi seu agente literário, cuja morte, de acordo com Evanildo Fernando, biógrafo, José Mauro teria sentido ainda mais que a do Portuga.

A biografia do autor, embora bastante sucinta, informa o leitor acerca de suas inspirações literárias, seu estilo de vida e sua forma de escrever. Também realça seu reconhecimento internacional e a grande quantidade de traduções de muitas de suas obras.

A distribuição do enredo se dá em duas partes intituladas, respectivamente, “No Natal, às vezes nasce o Menino Diabo” e “Foi quando apareceu o Menino Deus em sua tristeza”. Essa titulação já traz uma subversão a valores cristalizados na sociedade e é passível de conversas com os leitores para debater o tema e trocar experiências.

A primeira parte é dividida em cinco capítulos: 1. O descobridor das coisas; 2. Um certo pé de Laranja Lima; 3. Os dedos magros da pobreza; 4. O passarinho, a escola e a flor; 5. “Numa cadeia eu hei de ver-te morrer”. E a segunda parte, em nove capítulos: 1. O morcego; 2. A conquista; 3. Conversas para lá e para cá; 4. Duas suras memoráveis; 5. Suave e estranho pedido. Na segunda parte estão mais quatro capítulos: 6. De pedaço em pedaço é que se faz ternura; 7. O Mangaratiba; 8. Tantas são as velhas árvores; 9. A confissão final.

Quanto à apresentação e caracterização dos personagens, é realizada pelo próprio narrador-protagonista, à medida em que se faz necessário para o entendimento da narrativa. É preciso, portanto, um cuidado especial do leitor para analisar as especificidades de uma narração em primeira pessoa, sobretudo quanto ao ponto de vista e juízos de valor emitidos pelo narrador. Ainda assim, de acordo com Nikolajeva (2014), os personagens literários são mais fáceis de serem compreendidos, pois são mais transparentes que as pessoas reais jamais poderão ser. A autora coloca como pergunta central da discussão sobre personagens literários a forma com que devemos analisá-los: como pessoa viva (real) ou como construções textuais. No caso de Zezé, é necessário que levemos em consideração o caráter autobiográfico da narrativa remetendo-o diretamente para o universo do real. Contudo, a presença do fantástico na obra permite um olhar sob o viés da construção unicamente textual, uma vez que não é possível na esfera do real.

Sob esse aspecto, há duas relações construídas ao longo da obra, de vital importância para o processo de transformação por que passa o protagonista: o pé de laranja lima e o português. Para analisarmos a importância dessas amizades, consideremos que: “A intersubjetividade na literatura infantil representa um desafio especial quando é construído um personagem como parte da interação entre criança

e adulto”. (NIKOLAJEVA, 2014, p. 170, tradução minha.). Assim, devemos considerar a criação do elemento fantasioso, temporário, como ponte para a futura relação com o adulto, já no plano da realidade. É essencial que o personagem vivencie situações que lhe permitam certo amadurecimento, como forma de preparo para o encontro que se dará com outro personagem real. O vínculo afetivo entre protagonista e personagem fantástico, como é o caso do pezinho de laranja lima, é justificado, de acordo com Nikolajeva, pelo fato de que “Um companheiro não humano não tem obrigações sociais (para começar, não tem pais) e pode ser leal ao protagonista sem reserva alguma”. (NIKOLAJEVA, 2014, p. 221, tradução minha.).

Na composição do personagem, também merece destaque a formação psicológica do protagonista, apresentando características moralmente mais ou menos aceitáveis, que se somam e se complementam. De acordo com Nikolajeva (2014), o leitor já não espera mais, nas novelas psicológicas, personagens somente bons e/ou somente maus. As características devem ir se apresentando aos poucos por meio de ações, como ocorre com Zezé, a quem ora podemos amar pela singeleza de seus gestos, ora podemos sentir raiva pelas maldades de suas travessuras.

A linguagem é bastante informal: “A gente vinha de mãos dadas” (VASCONCELOS, 2017, p.12) e condizente com a idade do personagem que, apesar de bastante precoce, tem apenas cinco anos de idade. Seus questionamentos, bastante filosóficos, ora remontam sua curiosidade a respeito do mundo, ora buscam entendimento para sua visão tão ingênua de uma realidade, por vezes, muito opressora. É o que se pode perceber na página 15: “Idade da razão pesa?”; e na página 15: “Totoca, criança é aposentado?”. Essas dúvidas vividas pelo protagonista, principalmente devido ao tom humorístico com que são apresentadas, aproximam o leitor do narrador estabelecendo certo vínculo afetivo.

No início da narrativa, ainda nas páginas 15 e 16, quando Totoca (irmão de Zezé) diz que Tio Edmundo é mentiroso, Zezé questiona “Então ele é filho da puta?”. Tal pergunta, além de romper com moralismos, trazendo inesperadamente palavras de baixo calão, aproxima o leitor, que se vê diante da ousadia do autor em inserir esse palavreado, instigando-o a prosseguir com a leitura para saber o que motivou essa fala e quais as possíveis consequências decorrentes dela.

Algumas linhas depois, o equívoco é desfeito quando Zezé explica ter relacionado a fala de Totoca à de seu pai em uma conversa informal num jogo de manilha. Referindo-se a um conhecido, o pai dos meninos disse: “O filho da puta do

velho mente pra burro...”. Além do humor, é possível perceber a inocência das relações estabelecidas na mente de uma criança.

O uso de linguagem coloquial (por vezes, chula), ao mesmo tempo em que aproxima os horizontes entre leitor e obra, rompe-o devido ao inusitado recurso linguístico. A coloquialidade propicia a identificação entre leitor e obra, sobretudo se considerarmos o leitor em idade escolar (estudantes do 6º ano do ensino fundamental) que nem sempre têm a oportunidade de conhecer uma obra de literatura que se aproxime de sua realidade.

A narrativa, conduzida pelo próprio Zezé remonta a infância do garoto e apresenta a realidade socioeconômica da periferia do Rio de Janeiro da década de 20. No entanto, o leitor não contemporâneo, facilmente encontra identificação com a realidade que o cerca na atualidade. A maneira com que os fatos vão sendo narrados garante a verossimilhança e justifica o envolvimento do leitor.

Há também no texto, algumas denúncias sociais, ainda que suavizadas pela voz de uma criancinha. O regime duro de trabalho nas fábricas é um exemplo disso. A reflexão de Zezé, que acontece em meio ao relato de uma de suas travessuras, demonstra o precoce desenvolvimento intelectual do garoto. “Pensei na Fábrica um momento. Não gostava dela. O seu apito triste de manhã tornava-se mais feio às cinco horas. A Fábrica era um dragão que todo dia comia gente e de noite vomitava o pessoal muito cansado.”. (VASCONCELOS, 2017, p. 70).

Ocorrem no texto vários outros exemplos de uso de linguagem metafórica, como no momento em que Zezé, sabendo não poder escapar de mais uma surra, confessa: “Virei as costas e ofereci o material” (VASCONCELOS, 2017, p. 34).

O texto traz ainda alguns destaques, tais como expressões em *itálico* que conduzem o leitor a retomadas de cenas ou situações anteriores. Um exemplo disso está na passagem em que o narrador fala de sua coleção de figurinhas oriundas da amizade entre ele e o português Manuel Valadares. Por se tratar de um segredo entre os amigos (a amizade entre eles também era secreta), ninguém imagina como o garoto angariou tantas unidades: “(...) minha coleção de figurinhas de artistas de cinema que ninguém compreendia como crescia tanto.” (VASCONCELOS, 2017, p. 147). Nesse trecho, o texto exige do leitor que busque as referências necessárias para a compreensão, retomando os momentos anteriores da narrativa em que o protagonista conta que ganhava as referidas figurinhas de seu amigo.



Outro exemplo aparece na página 148: “Ninguém se lembrava mais daquela cena.”, referindo-se à surra que Manuel Valadares havia dado no menino devido a mais uma de suas traquinagens.

Uma possível dificuldade para os leitores ainda inexperientes é que a ordem dos acontecimentos nem sempre é linear. Constitui-se um jogo de retomadas dos acontecimentos exigindo certo esforço do leitor para situar-se. Na página 18, Totoca quer saber como Zezé conseguiu “aquilo”... , o que Zezé não consegue esclarecer, uma vez que ele mesmo não o sabe. Nesse momento, o leitor une-se a Totoca na sua curiosidade de saber como (Zezé conseguiu aquilo), tendo ainda, a curiosidade de saber “o quê”, afinal o narrador ainda não havia contado o fato. A elucidação se dá um pouco adiante quando Zezé revela que aprendeu a ler sozinho e retoma a conversa com o irmão: “Era isso que Totoca estava querendo saber.”.

O mesmo processo acontece, por exemplo, no capítulo sexto da segunda parte. O capítulo inicia-se com um episódio composto por um diálogo entre Zezé e Portuga, narrado no presente como se estivesse acontecendo naquele momento. E assim prossegue por algumas páginas, até que se tem uma ruptura no tempo cronológico quando o narrador profere: “Era isso que eu estava contando para Minguinho.”.

Para fugir de sua tristeza, a realidade, Zezé criou seu próprio mundo de faz de contas, no qual ele pode ser criança juntamente com seu irmãozinho Luís. “O quintal se dividia em três brinquedos. O Jardim Zoológico. A Europa (...). Por que Europa? Nem meu passarinho sabia.” (VASCONCELOS, 2017, p. 27). Até esse momento da narrativa o leitor já sabe que Zezé tem um “passarinho” que “canta pra dentro” e o ajuda a criar seu mundo paralelo. “O outro brinquedo era Luciano”. (p. 28). Luciano era um morcego do qual Zezé não tinha medo, alegando ser seu amigo. Já o “Jardim Zoológico” é, na verdade, um galinheiro onde vivem apenas duas galinhas.

Apesar da aparente simplicidade, o leitor é envolvido pela construção narrativa desse mundo imaginário, chegando a visualizá-lo tal como o que se propõe: um jardim zoológico, por exemplo.

Indubitavelmente, o elemento mais importante do mundo fantasioso de Zezé é o pé de laranja lima. Esse incomum personagem aparece como mediador da existência do menino. É por meio dele que se representa o processo de amadurecimento, de encontro consigo mesmo. O pé de laranja lima, personificado

como Minguinho, acompanha o protagonista e medeia a ressignificação do seu lugar no mundo.

O primeiro encontro entre é envolto por magia e a empatia se dá entre ambos. Apesar de se saber fantástico, o narrador busca uma compreensão para o fato que se dava: a arvorezinha falava. “Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.” (VASCONCELOS, 2017, p. 37). Assim fica posto que a árvore-personagem é “alguém” externo ao menino e por isso a relação afetiva entre eles se torna possível.

No mundo real, há outro personagem que ajuda Zezé no processo de descoberta de si mesmo. Tio Edmundo, que admira a precocidade do garoto, ouve suas inquietações, e o assessora em suas descobertas. “Olhe, Titio, quando eu era pequenininho, achava que tinha um passarinho aqui dentro e que cantava. Era ele que cantava. (...) É que agora eu ando meio desconfiado com o passarinho. E quando eu falo e vejo por dentro?” (VASCONCELOS, 2017, p. 74). De modo singelo e bastante poético, Tio Edmundo explica que Zezé está crescendo e entrando na “idade da razão” (expressão mencionada já no primeiro capítulo do livro). Ele ajuda o sobrinho a compreender que ele está tendo “pensamentos”. Tio Edmundo diz que “Então acontece uma maravilha. O pensamento cresce, cresce e toma conta de toda a nossa cabeça e nosso coração. Vive em nossos olhos e em tudo que é pedaço da vida da gente.” (p. 74). Na mesma página, em seguida a essa belíssima explicação, Tio Edmundo ainda utiliza linguagem simbólica para interpretar a metáfora criada pelo próprio menino sobre o passarinho: “O passarinho foi feito por Deus para ajudar as criancinhas a descobrirem as coisas. Depois então quando o menino não precisa mais, ele devolve o passarinho a Deus. E Deus coloca ele em outro menininho inteligente como você. Não é bonito?”.

É na presença de Xururuca, apelido carinhoso de Minguinho, que Zezé solta o seu “passarinho”, ao sentir que não precisava mais dele. “Levantei emocionado e abri a camisa. Senti que ele ia saindo do meu peito magro.” (p. 76). Essa cena termina também com expressiva linguagem metafórica: “Parece que aqui dentro a minha gaiola ficou vazia demais...”.

Os momentos de conversa ou confissões a Minguinho perduram mesmo depois que Zezé encontra afeto em uma nova amizade: a do português Manuel Valadares. Contudo, à proporção que o garoto encontra correspondência na figura do

Portuga, há certo distanciamento na relação com Minguinho. O pé de laranja lima demonstra ciúme da relação do Zezé com Valadares.

Mesmo assim Minguinho continuava emburrado.

- Olha, Minguinho, não precisa ficar desse jeito. Ele (o Portuga) é meu maior amigo. Mas você é o rei absoluto das árvores, como Luís é o rei absoluto dos meus irmãos. Você precisa saber que o coração da gente tem que ser muito grande e caber tudo que a gente gosta.

Silêncio.

- Sabe de uma coisa, Minguinho? Vou jogar bola de gude. Você anda muito enjoado. (VASCONCELOS, 2017, p. 136).

A relação afetiva entre Zezé e o português se afirma, sobretudo, quando o garoto reconhece e confia ao amigo que o considera “a melhor pessoa do mundo. Ninguém judia de mim quando estou perto de você e sinto um sol de felicidade dentro do meu coração.” (p. 143).

Essa é uma cena que toca o leitor, convidando-o a compartilhar dos sentimentos do personagem. O lirismo da linguagem é bastante equilibrado, mantendo a qualidade literária sem se deixar transformar em mero sentimentalismo.

Aos poucos, ao ir se deparando com situações reais bastante desconfortáveis, Zezé vai perdendo sua ingenuidade e deixando de lado o seu mundo de fantasias. Ele comenta com Minguinho que achava histórias de fadas e magias eram sem graça, preferindo as aventuras de Tom Mix, Buck Jones, Fred Thompson e Richard Talmadge. Tais citações instigam o leitor não contemporâneo da obra a saber mais sobre esses cowboys. O olhar do menino passa a ser mais pragmático, chegando a dizer que “Esse pessoal vai contando as coisas e pensa que criança acredita em tudo.” (VASCONCELOS, 2017, p. 112). Contudo, há instantes de inocência na vida do menino, sobretudo quando na presença de seu irmão Luís. “Mas logo, logo a fada da inocência passou voando numa nuvem branca que agitou as folhas das árvores, os capinzais do valão e as folhas de Xururuca. Um sorriso iluminou meu rosto maltratado.” (p. 113).

As expressões presentes na fala de Zezé também vão demonstrando seu distanciamento da infância, apesar de ainda nem ter completado seis anos de idade. É o que aparece no trecho em que Luís pergunta a Zezé sobre suas brincadeiras:

- Zezé...

- Hum.

- Cadê a pantera negra?

Era difícil recomeçar tudo sem acreditar nas coisas. A vontade era contar o que de fato existia. “Bobinho, nunca existiu pantera negra. Era apenas uma galinha preta e velha, que eu comi numa canja.”

-Só ficaram as duas leas, Luís. A pantera negra foi passar as férias na selva do Amazonas.

Era melhor conservar a sua ilusão o mais possível. Quando eu era criancinha, também acreditava naquelas coisas.

(VASCONCELOS, 2017, p. 202-203).

A visão do personagem, assim posta, aproxima o leitor da sensação vivenciada. Além disso, exige criticidade deste em relação à posição adotada por aquele de não mais se considerar uma criancinha, apesar da tenra idade.

O rito de passagem de Zezé se dá quando seus mediadores (Pé de Laranja Lima e Manuel Valadares) o deixam sozinho, obrigando-o a conhecer e carregar a dor. É possível ao leitor compartilhar o momento em que a ruptura entre mundo real e imaginário se dá. Mesmo sabendo que as condições financeiras da família estavam prestes a melhorar, Zezé compreende que aquele que realmente o compreende e o aceita não fará mais parte de sua vida. Trata-se da morte de Manuel Valadares, retratada por Zezé da seguinte maneira: “Já cortaram, Papai, faz mais de uma semana que cortaram o meu pé de laranja lima.” (VASCONCELOS, 2017, p. 207).

O final trágico para a bela amizade construída no decorrer da narrativa, quebra com as expectativas para esse tipo de texto, já que, de acordo com Nikolajeva (2014, p. 289, tradução minha), “O final feliz é um dos critérios preponderantes nas definições tradicionais da literatura para crianças, assim como um de seus principais preconceitos. No entanto, a ideia de um final feliz é cultural e historicamente dependente.”

Após essa confissão, há apenas um curto capítulo, “Último Capítulo”. É uma carta dirigida a Manuel Valadares, redigida pelo Zezé já adulto. Aos quarenta e oito anos de idade, ele revela ter saudade e admite que “a vida sem ternura não é lá grande coisa.” (p. 211).

O desfecho se dá com um questionamento do narrador fazendo uma referência à “um Príncipe Idiota ajoelhado diante de um altar (que) perguntava aos ícones, com os olhos cheios d’água” (ideia compartilhada pelo narrador):

“POR QUE CONTAM COISAS ÀS CRIANCINHAS?”

É possível ao leitor, concordar com a conclusão do narrador de que a ele (Zezé), contaram as coisas muito cedo.

## 5 PERCURSO DA PESQUISA – O SABOR DA FRUTA

Este capítulo visa apresentar o percurso da pesquisa desenvolvida durante o ano de 2017, numa turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Curitiba-PR, em que foi adotada uma proposta metodológica, por meio de propostas metodológicas, com leitura em voz alta e mediada, que valoriza o diálogo sobre o texto conduzida pelo professor, como uma possibilidade de mediação de leitura do livro literário *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos.

O propósito deste trabalho, sobretudo, é o de analisar as práticas de leitura realizadas neste contexto particular, sem, contudo, intentar na construção de uma pedagogia da leitura ou desenvolvimento de um método específico a ser seguido ou proposto a professores. Também não é foco deste trabalho a análise das competências linguísticas, ainda que se constitua um rico material, com potencialidades à futuras análises. Ao experimentar algumas estratégias no trabalho com o texto literário e propiciar momentos de conversa com os estudantes, assumi também tarefa essencial para promover momentos de reflexão sobre a prática pedagógica podendo articular as teorias estudadas à experiência provinda de minha já relatada caminhada docente.

Ao apresentar os dados a seguir, procurei, além de descrever os eventos, dar foco ao processo que me permitiu a análise do encaminhamento docente constituído de procedimentos, vivências, conversas e práticas de leitura neste contexto escolar específico já caracterizado. Apesar do uso de dispositivos mediadores para propiciar a formação do leitor literário, ressalto que tal aprendizagem não está vinculada a técnicas ou métodos específicos, mas, no contexto estudado, pretendo avaliar como as intervenções realizadas podem ter contribuído para a proficiência leitora daquele grupo.

Já na apresentação da obra a ser lida, iniciei a exploração dos paratextos, com a leitura da dedicatória, que contém elementos que despertam a curiosidade do leitor, especialmente no que se refere à morte dos irmãos de José Mauro de Vasconcelos. O uso dos termos “deixou de viver” e “achou que viver não valia mesmo” levou alguns estudantes a levantarem a hipótese de eles terem morrido por causa de alguma doença.

Inicialmente, para a seleção de uma abordagem pedagógica que envolvesse o leitor, e contribuísse para a compreensão do texto literário, inspirei-me numa proposta do Ministério da Educação, constante no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II, livros que foram elaborados em 2008 e enviados às escolas públicas, destinados a professores de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um programa de formação continuada, à distância, de professores dos anos finais do ensino fundamental.

O conjunto é composto por seis cadernos de teoria e prática, que contemplam os mais importantes eixos para o ensino da língua portuguesa e literatura, e mais doze cadernos de atividades, divididos igualmente entre versões do professor e do aluno. Há uma diversidade de atividades propostas relacionadas à teoria apresentadas nos respectivos cadernos. No material do professor, além de atividades aparecem sugestões para a realização das aulas e possibilidades de ampliação.

A estratégia selecionada, consta no caderno Atividades de Apoio à Aprendizagem 6, nomeado AAA 6: Leitura e Processos de Escrita II, escrito por Cátia Regina Braga Martins. A atividade proposta no referido caderno, propõe a leitura de crônicas com o objetivo de “Despertar o interesse pela leitura literária com jogos e brincadeiras que facilitem a percepção da história”. (BRASIL, 2008. p. 115). De acordo com as orientações contidas no material do professor, a atividade pode ser aplicada em qualquer texto literário lido em sala de aula. A brincadeira ali proposta permitiria, conforme o referido material, envolvimento emocional dos estudantes, facilitando a relação das informações da história, os elementos narrativos que a compõem.

A ênfase da atividade é dada na elaboração das cartas que comporão o jogo, uma vez que é nesse momento que os estudantes farão a síntese da leitura, retomando os acontecimentos lidos. As cartas devem conter as informações: Personagens (P), Objetos (O), Lugares (L), Ações dos personagens (A) e Sentimentos/Sensações (S), de acordo com a seleção de cada estudante. A mediação do professor se faz necessária nesse momento para averiguação da pertinência das informações registradas, bem como o grau de complexidade (não sendo algo óbvio demais, tampouco impossível de ser representado). É válido lembrar que as informações contidas na carta serão, posteriormente, representadas por mímica para os colegas.



Elaboradas as cartas, os estudantes deverão agrupar-se para jogar com o auxílio de um dado e um tabuleiro, também elaborado por eles, composto por uma trilha utilizando a sigla POLAS repetidamente, organizando uma letra em cada casa.

Consta ainda, tanto no caderno do professor, quanto no do aluno, as regras do jogo, abaixo reproduzidas.

Como jogar:

1. jogue o dado;
2. ande o número de casas indicadas no dado;
3. retire uma carta POLAS;
4. faça a mímica da palavra da carta indicada pela letra no tabuleiro;
5. o seu colega de jogo deverá adivinhar a palavra;
6. só marcará ponto a dupla que acertar a palavra pela mímica;
7. a partida seguinte será da dupla adversária. (BRASIL, 2008. p. 121).

Assim que percebi o envolvimento estudantes na atividade, decidi levar a proposta para a leitura de textos mais longos, de fôlego. Sobretudo nos casos em que o texto literário exigia mais esforço do leitor para sua compreensão e a complexidade na narrativa escondia profundas reflexões. É o caso da obra selecionada: *O meu pé de laranja lima*.

Diante da diversidade de elementos a serem explorados na leitura dessa obra, optei pelo uso do jogo POLAS como recurso para auxiliar os leitores no processo de compreensão do texto literário. Devido à organização do livro em capítulos, a proposta foi realizada ao final da leitura de um capítulo, com o objetivo de levar o estudante a perceber elementos constantes no texto literário.

Para que os estudantes registrassem a atividade desenvolvida para posterior consulta e retomadas as cenas e elementos anteriores, muitas vezes exigidos pelo texto, solicitei aos estudantes que organizassem o POLAS de forma mais elaborada. Com isso, obteve-se uma espécie simplificada de fichamento, organizada em conjunto, ao final de cada leitura realizada, como forma de possibilitar a compreensão do conteúdo lido.

Como as aulas destinadas à leitura literária ocorriam uma vez por semana, havia necessidade de retomar com os estudantes o que foi lido na aula anterior, fazendo-se referências a passagens do livro, o que oportunizava o entendimento do texto, ainda não atingido por alguns estudantes.

Nesse momento percebi o alheamento de alguns à história sendo resgatada, ainda que estivessem presentes na aula anterior e tivessem participado da leitura do

texto. O que estava ocorrendo era que os estudantes em questão liam o livro, ouviam a história, participavam do momento literário e até o apreciavam, mas seu nível de compreensão da leitura era demasiado superficial, apresentando certa fragilidade na retomada de elementos da narrativa e da própria condução da história trazida pelo texto literário.

A organização do POLAS contribuiu significativamente para a melhoria na qualidade da leitura dos estudantes. Ao final de cada aula destinada à leitura literária, fazíamos o POLAS coletivamente. Nas primeiras vezes em que tal atividade foi adotada, houve muita necessidade de mediação para que eles não se perdessem nos pormenores do texto, tampouco deixassem de registrar momentos essenciais da narrativa. Com a constância da prática nas aulas de literatura, os estudantes necessitavam cada vez menos mediação, contudo ainda o faziam de forma coletiva, com contribuição da quase totalidade dos estudantes envolvidos.

O amadurecimento na didática aplicada nessa atividade levou à adoção de uma certa sequência na organização do POLAS, de modo a traçar um fio condutor que permitisse uma melhor visão dos acontecimentos ali transpostos. A diferença deu-se apenas na forma de organizar as informações obtidas, permitindo uma certa remontagem das cenas. O quadro base permanecia intacto, mas os estudantes não deveriam preenchê-lo de forma sequencial (primeiro P, depois O, etc.) como uma lista, mas de acordo com o envolvimento entre os elementos, interligando-os.

O procedimento deu-se, então, da seguinte maneira: relembra-se determinado personagem e lista-o ao lado da letra (P). Em seguida, já se remete ao objeto a ele relacionado (O), qual ação se desenvolveu (A), em que lugar (L) ocorreu e que sentimento ou sensação (S) ocupou essa cena. Dessa forma tornou-se mais simples lembrar os acontecimentos, e a probabilidade de se deixar de lado alguma essencialidade do texto ficou diminuta.

Ao final da leitura do primeiro capítulo, obteve-se, coletivamente, o seguinte registro:

QUADRO 1 – POLAS COLETIVO

Primeira parte – No natal, às vezes nasce o menino diabo
Capítulo Primeiro – O descobridor das coisas
P – Zezé, Totoca, Tio Edmundo, Jandira, Dindinha.
O – cavalinho, jornal, óculos.

L – casa nova, Estrada, “cidade”, casa do Tio Edmundo.
A – Totoca ensina Zezé a atravessar a rua; Zezé leu sem ninguém ter ensinado; Zezé ganhou o cavalo Raio de Luar.
S – raiva, surpresa, desconfiança, emoção.

FONTE: Construção dos estudantes em conjunto com a pesquisadora

Afim de aferir as relações estabelecidas pelos estudantes, ao realizar cada registro, procurei questioná-los em que momento da narrativa tal informação aparecia e de que forma contribuiu para a organização do enredo. De modo especial, solicitei a eles que relacionassem os sentimentos ou sensações elencadas aos personagens e situações, contribuindo para a percepção de que alguns nomes mencionados constituem personagens secundários na narrativa. Para Harvey e Goudvis (2008, *apud* Girotto e Souza, 2010), “quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras. Isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos.”.

Assim esse tipo de atividade, realizada ao final de cada um dos cinco capítulos que compõem a primeira parte do livro *O meu pé de laranja lima* contribuiu para a compreensão de fatos e situações que se apresentam de forma não linear nesse momento da narrativa, o que exige maior protagonismo do leitor. Nesse sentido, o POLAS aguça a construção de conhecimentos proporcionando a autoria de quem lê, solicitando que o leitor teça comentários, faça críticas, retome partes importantes do enredo relacionando-os, comparando-os para melhor compreendê-los. Portanto, tal prática aproxima-se muito dos modelos e exemplos de atividades sugeridas para o ensino de síntese, sumarização, inferência e visualização, por exemplo, nas estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010).

Após a leitura dos dois primeiros capítulos, alguns estudantes manifestaram satisfação com o livro. “Tá legal a leitura, prof.” / “É..., é legal esse livro...” / “Prof., a gente vai continuar lendo esse livro? Porque eu tô achando legal. Eu fiquei imaginando em casa como seria a história e fiz este desenho”. (FIGURA 5 – ILUSTRAÇÃO DE G.D., localizada na página 79).

Na leitura do capítulo terceiro, *Os dedos magros da pobreza*, procurei instigar os estudantes fazendo um levantamento de hipóteses a partir do título: “o que poderia tratar esse capítulo?”, “o que essa imagem representa para vocês?”. Diante desses

questionamentos, a maioria deles palpitou que o tema principal seria a pobreza: “magros de tão pobres...”.

O capítulo foi lido por mim integralmente. Aproveitei algumas oportunidades para chamar a atenção dos estudantes, como na ocorrência de expressão que aparecia grafada em itálico, questionando-os: P – “Por que está em itálico o trecho “*O pessoal disseram*” (VASCONCELOS, 2017, p. 43)?” / I – Porque está errado. É “o pessoal disse”. Juntos concluímos que, nesse caso, havia um efeito de sentido a ser produzido no uso desse recurso e que um leitor atento deve percebê-lo e fazer as relações necessárias para compreensão dos significados.

No prosseguimento da leitura, houve uma pausa no momento em que Zezé ganha o seu terninho e é levado pelo Tio Edmundo para tirar foto. Essa fotografia aparece na contracapa da 1ª edição do livro e ao final da edição comemorativa dos 50 anos. Curiosamente, nessa aula uma estudante levou consigo uma dessas edições. Antes mesmo de iniciar a leitura, G. H. veio mostrar o livro que havia encontrado no porão de sua casa. Empolgadíssima, ela relatou que o encontrou por acaso e nem sabia a quem pertenceu o livro. Disse que provavelmente era de seu avô, já falecido. A menina demonstrou grande satisfação ao perceber que aquela história que ela estava lendo com seus colegas em sala de aula já havia sido lida por um de seus familiares. Todos os colegas puderam ver a foto, já que é nesse capítulo que se descreve o momento em que a fotografia foi tirada. “E foi assim que eu ganhei minha roupa de poeta, e fiquei lindo...” (VASCONCELOS, 2017, p. 231). Tal episódio, além de propiciar um momento interessante de conversa e trocas entre os estudantes, comprova a influência das famílias no comportamento leitor desse público.

A atividade solicitada após a leitura do capítulo quarto, *O passarinho, a escola e a flor*, foi o POLAS desenhado, uma variação da proposta praticada até o momento. Para executá-la, solicitei aos estudantes que representassem por meio de desenho o que acharam mais significativo nesse capítulo. Eles foram instruídos a ilustrar, da forma que lhes fossem mais significativa, um personagem, objeto, lugar, ação e sentimentos a ele relacionados. Dessa forma, a linguagem passa a ser tratada de forma verbo-visual, conceito explorado por Brait (2010), considerando-a como “enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual.” (BRAIT, 2010, p. 194). Sob esse aspecto, o POLAS desenhado por ser uma atividade de ilustração para o texto literário, constitui uma produção de caráter verbo-

visual e, portanto, para analisá-los, trarei as contribuições dos estudos dessa categoria textual apresentadas pela linguista citada.

FIGURA 7 – POLAS DESENHADO 1



FONTE: fotocópia do caderno de I. B.

Neste exemplo, a estudante I. B. subdividiu o espaço da folha de papel de modo a ilustrar cada uma das partes que compõem a sigla POLAS. Apesar dessa tentativa, nota-se que não houve representação específica para o SENTIMENTO. A personagem representada é a professora D. Cecília Paim, que aqui aparece com o livro *O meu pé de laranja lima* em mãos. Apesar de não haver qualquer momento da história em que a professora esteja lendo algum livro para sua turma, I. B. optou por fazê-lo dessa forma, de acordo com seu depoimento, para relacionar com o que estávamos vivenciando naquele momento: a leitura do livro literário. Fato semelhante acontece na representação o lugar em que ocorre a cena – a escola. I. B. desenhou uma fachada que, apesar de não se assemelhar a da escola em que estuda, traz as iniciais dela. Já na ilustração para a ação, a estudante procurou registrar o momento em que o personagem Zezé entra no quintal de um vizinho para furtar uma flor e levar para presentear sua professora. De acordo com I. B., a cena ocorreu na escola, contudo, o roubo da flor se deu em outro lugar, constituindo então, na representação feita por ela, uma espécie de *flashback*.

Nesta representação, é possível identificar os traços de autoria do leitor, que toma seu posicionamento diante do texto lido, transpondo sua interpretação para outra

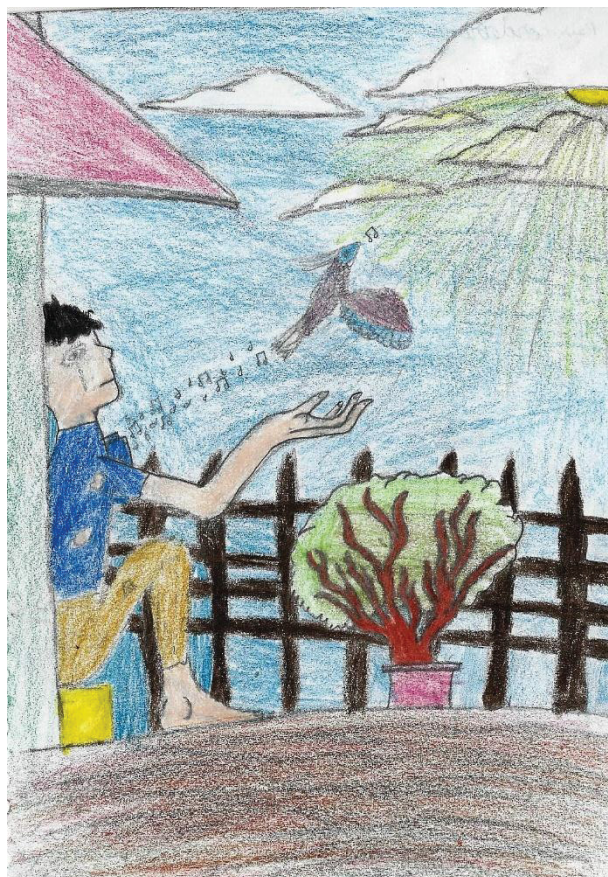


linguagem, mais simbólica. O texto agora elaborado constitui não só uma complementação ao escrito, mas também uma resposta ao texto literário em estudo. Considero a concepção de texto trazida por Brait, que

(...) pode ser designada semiótico-ideológica, ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal (oral e escrita) e reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um *enunciado concreto*, de sua arquitetura, de sua inerente propriedade discursiva de oferecer-se como resposta que engendra sempre novas perguntas. (BRAIT, 2010, p. 195).

A partir dessa concepção, pode-se considerar que a atividade requer dos estudantes as habilidades de analisar e interpretar a leitura realizada, acrescentando-se a isso, expressões particulares (históricas, sociais e culturais), tal como no caso da estudante I. B. que fez uso de elementos próximos de seu cotidiano, ainda que se afastassem do contexto histórico, social ou cultural da obra-base.

FIGURA 8 – POLAS DESENHADO 2



FONTE: fotocópia do caderno de V. C.



Já o estudante V. C., optou pela representação em uma só cena que, de acordo com ele, é a mais emocionante desse capítulo. Em seu desenho, V. C. retratou o momento em que Zezé, simbolicamente liberta o passarinho que habita seu peito e é responsável pela ocupação do lugar onde agora passaria a ser preenchido pela consciência. O sentimento vivenciado pelo protagonista está descrito no livro como um vazio no peito, – “Parece que aqui dentro a minha gaiola ficou vazia demais...”. (VASCONCELOS, 2017, p. 76) – momento em que chora e confia seu sentimento ao pezinho de laranja lima. A opção de V. C. foi a de representar as lágrimas do garoto no momento de libertação do simbólico passarinho que, na ilustração, está cantando, como se pode perceber pelas notas musicais inseridas. Essa representação remete a um momento anterior da narrativa, em que Zezé canta “para dentro” e atribui essa habilidade ao passarinho. A ilustração conta com um retrato quase fiel da caracterização do menino constante no livro: roupas simples, puídas, pés descalços, bem como do lugar em que ocorre a cena: fundo do quintal, próximo à cerquinha e diante do pé de laranja lima. Há, contudo um certo afastamento da figura de Zezé apresentada no livro e presente em ilustrações, inclusive na capa do livro, como menino loiro. Ao contrário, no desenho de V. C. foi retratado com cabelos bem pretos, assemelhando-se, nesse e em outros aspectos, ao próprio estudante, que relatou vivenciar o sentimento junto com o personagem.

Assim, a atividade, vista anteriormente pela maioria dos participantes como simplesmente “fazer um desenho”, passou a assumir maior significação, pois passaram a perceber os elementos que compõem tal processo, o caráter interpretativo, como imprimir a identidade em representações simbólicas e, ao mesmo tempo, fazer conexões pessoais, como nos casos acima descritos.

Ao iniciar a leitura do último capítulo da primeira parte, intitulado “Numa cadeia eu hei de ver-te morrer”, usei a estratégia de antecipação, solicitando aos estudantes que levantassem hipóteses sobre o que aquele capítulo poderia discorrer, ao que, prontamente, muitos deles disseram: “Ele vai ver alguém morrer na cadeia”. No prosseguimento da leitura deste capítulo, explorei alguns elementos, questionando os leitores sobre os seguintes trechos:

PROFESSORA – Por que aparece “ele” entre aspas?

TURMA – Porque se trata de alguém específico, ou de uma coisa...

PROFESSORA – Por que ele devorava os toquinhos de vela com os olhos?

TURMA – Porque ele tinha alguma intenção de fazer algo.

PROFESSORA – “aquilo”, o quê?

TURMA – Alguma arte. Ah, para alguém escorregar.

No momento em que apareceu um palavrão “filho da puta”, houve espanto e muitos comentários. “Ele só tem cinco anos, né?!”

Quando chegamos na parte da letra da música, alguns alunos se manifestaram: “Ah! Não acredito que era isso! O autor nos “trolou” legal! Os estudantes referiam-se ao fato de o título do capítulo, que aparecia entre aspas, ser um dos versos de uma música.

Ao final da leitura dessa primeira parte do livro, partimos para a realização do Jogo POLAS, com a elaboração das cartinhas pelos estudantes.

Instrui-os para que escolhessem um personagem e colocassem o objeto relacionado a ele, o lugar e o que aconteceu, e o sentimento relacionado à situação, como se pode ver na figura a seguir.

FIGURA 9 – CARTAS DO JOGO POLAS

<b>P-ZEZÉ</b> <b>O-TOQUINHO DE VELA</b> <b>L-SACRISTIA</b> <b>A-FAZER TRAQUINAGEM</b> <b>S-TRISTEZA</b>	<b>P-Zacarias</b> <b>O-Velas</b> <b>L-Igreja</b> <b>A-Ter educado a vida para pessoas estranhas</b> <b>S-Desconfiança</b>	<b>P-Arionaldo</b> <b>O-Letras das músicas</b> <b>L-Rua</b> <b>A-Cantar</b> <b>S-Alegria</b>
<b>P-ZEZÉ</b> <b>O-TOQUINHO DE VELA</b> <b>L-RUA</b> <b>A-VENDER FOLHETO DE MÚSICA</b> <b>S-ALEGRIA</b>	<b>P-Zezé</b> <b>O-folhetos, velas</b> <b>L-Estação, igreja</b> <b>A-gastar a aula</b> <b>S-medo, alegria</b>	<b>P-ARIOVALDO</b> <b>O-MARIA MOLE</b> <b>L-ESTACÃO</b> <b>A-PEDIR PARA A SUBA A RIOVALDO</b> <b>S-ALEGRIA, DIVERSÃO</b>
<b>P-Zacarias</b> <b>O-Velas Velhas</b> <b>L-Escola</b> <b>A-gastar aula</b> <b>S-estudo e malom</b>	<b>P-Arionaldo</b> <b>O-Letra das músicas (cordéis, folhetos)</b> <b>L-Praga</b> <b>A-vendendo os folhetos</b> <b>S-felicidade</b>	<b>P-Arionaldo</b> <b>O-Letras de músicas</b> <b>L-Praga</b> <b>A-Enviar letras de músicas</b> <b>S-felicidade</b>
<b>P-Arionaldo</b> <b>O-Folheto</b> <b>L-Lanchonete</b> <b>A-Cantar</b> <b>S-indignado</b>	<b>P-Zezé</b> <b>O-Dor de gente</b> <b>L-Estação</b> <b>A-Arionaldo cantar com Zezé</b> <b>S-Raiva</b>	<b>P-Zezé</b> <b>O-Toquinhos de vela</b> <b>L-Rua</b> <b>A-Ele gastando aula</b> <b>S-alegria, amor</b>

Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora

Dentre as doze cartinhas, que representam a produção da turma, a maior incidência de personagens foi Zezé e Arionaldo, empatados em cinco ocorrências. Outro personagem que apareceu foi Zacarias, também lembrado por dois estudantes. Ao relacionar os objetos mais significativos, os toquinhos de vela apareceram na maior parte – seis cartinhas – seguidos pelas letras de música, também nomeadas por panfletos, folhetos ou cordel. Esses objetos remontam momentos diferentes da narrativa: o primeiro está relacionado à traquinagem do garoto ao esfregar restos de vela na calçada para que alguém escorregasse ao passar por ali, enquanto que o segundo retoma a atividade que passa a ser exercida por Zezé, junto ao seu novo

amigo, Ariovaldo, que é a de vender letras de músicas pelas ruas ao mesmo tempo em que atua como ajudante de cantor. Houve maior variação quanto ao lugar indicado pelos estudantes de onde ocorre o fato, ficando a maior parte dividida entre rua e estrada. Quanto a ação selecionada como a mais significativa, houve empate entre três principais: cantar, vender e gazeirar. Um dos estudantes optou por colocar a ação de maneira mais subjetiva – fazer traquinagem – para referir-se à ação de esfregar os toquinhos de vela na calçada. De acordo com ele, “ficaria mais difícil de adivinhar”, caso sua carta fosse sorteada para a mímica. O sentimento que mais apareceu foi a alegria, já que neste capítulo Zezé ganha um novo amigo, além de realizar seu desejo de atuar como ajudante de cantor. Chamou a atenção, também, uma incidência de assustado/malandrinho para representar o momento em que Zezé é repreendido por sua molecagem.

Assim que recolhi as cartinhas, dividi a turma em duas equipes. Um representante da equipe A foi à frente enquanto a equipe B sorteava uma das letras da palavra POLAS. O estudante da equipe fazia uma mímica representando o que estava escrito na letra sorteada com a intenção de que seu grupo conseguisse decifrá-lo, porém as duas equipes poderiam responder, tendo esse direito quem levantasse a mão primeiro. Caso esse participante acertasse, pontuaria para sua equipe, se não, passaria para a adversária e assim sucessivamente.

Os estudantes tiveram bastante facilidade tanto em fazer a mímica quanto para identificarem o que estava sendo representado, atribuindo essa capacidade ao fato de conhecerem bem os fatos que acabaram de ser lidos e poderem relacionar às representações gestuais realizadas.

Nesse primeiro momento, a ordem de palavras sorteadas para representação foi a seguinte:

O – panfleto

A – vender panfletos

S – alegria

L – escola

P – Zezé

Com essa atividade foi possível identificar o que os estudantes lembravam da leitura realizada e qual foi o fato mais marcante para eles. Também pude perceber que a facilidade deles na identificação se deve à memória da leitura realizada.

A segunda parte do livro, “Foi aí que nasceu o menino Deus em toda a sua tristeza”, apresenta uma sequência linear de narrativa e, a partir deste capítulo, baseei-me em algumas das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), mencionadas no capítulo 3, Fundamentação Teórica. Sobre o título, alguns levantaram hipóteses: “Acho que vai acontecer alguma coisa boa no meio das decepções”. Quanto isso, H. disse que, por base do capítulo anterior, nem sempre isso dá muito certo. “Se bem que no anterior estava entre aspas, né? Faltou a gente perceber isso, né?”.

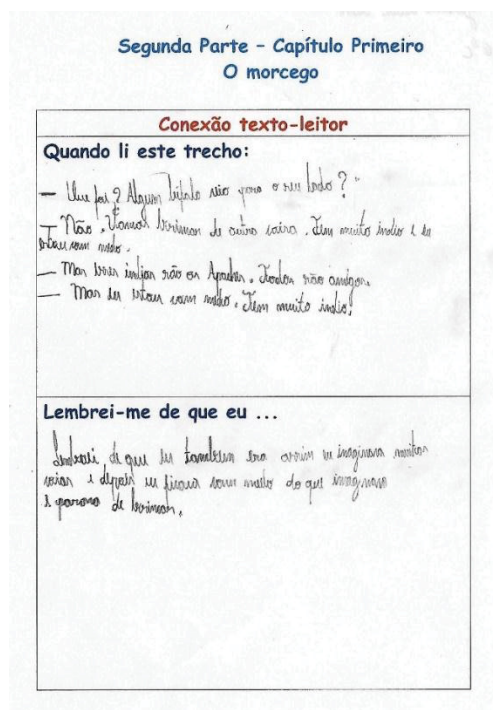
Para iniciar a leitura, primeiramente expliquei aos estudantes o tipo de conexão que faríamos ao ler o texto: Conexão texto-leitor (T – L). Expliquei que para essa atividade, deveríamos ler pensando nas possibilidades de conexões com nossas experiências pessoais.

O Capítulo Primeiro, *O morcego*, foi lido após um breve exercício de antecipação do tema que poderia ser tratado. As hipóteses levantadas pelos estudantes sobre o que é “morcego” giraram em torno de comentários como: “é daquele negócio de ‘pegar rabeira’”.

Essa leitura contou com alguns momentos programados de pausa para que os leitores pudessem compartilhar ordenadamente seus comentários. Ao preparar previamente esse momento, procurei antecipar que passagens do texto poderiam suscitar interesse dos participantes em expor seus pensamentos. Limitei-me, nesses pontos, a dar uma pausa mais longa na leitura e lançar um olhar receptivo a eles para que percebessem que, caso o quisessem, poderiam falar. Foi o que ocorreu durante a leitura do trecho: “Ninguém se atrevia a pegar uma carona no seu pneu traseiro. [...] Nenhum menino da Escola se atrevia ou se atrevera até agora”, quando alguns estudantes já anteciparam o que estaria por vir, dizendo: “o Zezé vai se atrever...”

Após a leitura do capítulo, eles receberam uma folha com dois espaços para escrever. No primeiro deveriam colocar um trecho da história (desse capítulo) que os remeteram a alguma experiência pessoal a qual deveria ser inserida no segundo espaço. Todos os estudantes presentes concluíram a atividade e a fizeram com entusiasmo.

FIGURA 10 – CONEXÃO T-L 1



FONTE: fotocópia do caderno de G. V.

#### Transcrição:

Quando li este trecho:

- Que foi? Algum búfalo veio para o meu lado?
- Não. Vamos brincar de outra coisa. Tem muito índio e eu estou com medo.
- Mas esses índios são os Apaches. Todos são amigos.
- Mas eu estou com medo. Tem muito índio.

Lembrei-me de que eu...

Lembrei de que eu também era assim eu imaginava muitas coisas e depois eu ficava com medo do que imaginava e parava de brincar.

No momento de conversa subsequente à realização dessa tarefa, vários pesquisados comentaram o fato de, na infância, terem tido amigos imaginários com os quais viviam muitas situações empolgantes. Alguns deles alegaram ter gostado da leitura deste livro por ter permitido a eles reviver esses momentos. G. V. demonstra a intensidade de sua imaginação a ponto de fazê-lo sentir medo de sua própria criação fantasiosa, ainda que consciente desse processo. De acordo com ele, apesar de saber que era fruto de sua imaginação acreditava na possibilidade de se tornar real, o que o deixava apreensivo.



FIGURA 11 – CONEXÃO T-L 2

Segunda Parte - Capítulo Primeiro  
O morcego

Conexão texto-leitor
<p>Quando li este trecho: <i>pág. 97</i>  <i>Verdade nesse dia apanhei tanto</i></p>
<p>Lembrei-me de que eu ...  <i>Quando fis bagunça e apanhei</i>  <i>do meu pai</i></p>

FONTE: fotocópia do caderno de L. L.

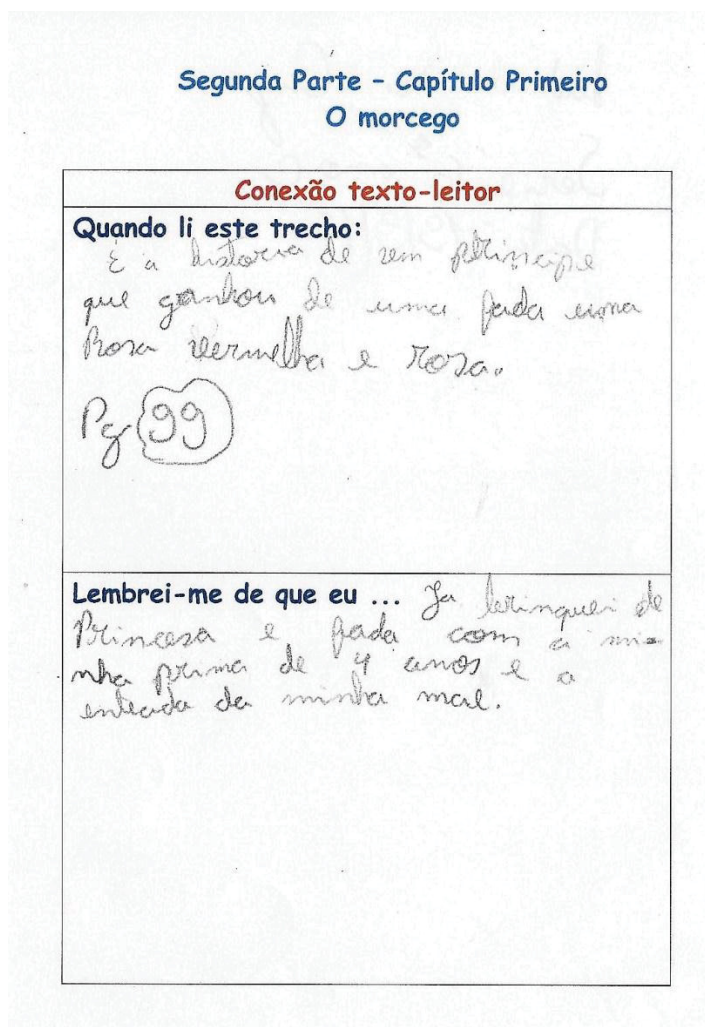
Transcrição:

Quando li este trecho: *pág. 97*  
 Verdade nesse dia apanhei tanto

Lembrei-me de que eu...  
 Quando fis bagunça e apanhei do meu pai

Ao relatar o episódio selecionado, L. L. diz que não apanhou tanto quanto o personagem, mas a situação narrada a fez lembrar da surra que levou. Ela também disse que, como tinha feito bagunça, merecia ter apanhado, ao passo que Zezé “estava inocente na história”, de acordo com ela. Outros colegas engrossaram o discurso relatando diversas situações em que apanharam, contando as mais variadas traquinagens e desobediências.

FIGURA 12 – CONEXÃO T-L 3



FONTE: fotocópia do caderno de L. C.

Transcrição:

Quando li este trecho:

É a história de um príncipe que ganhou de uma fada uma rosa vermelha e rosa.

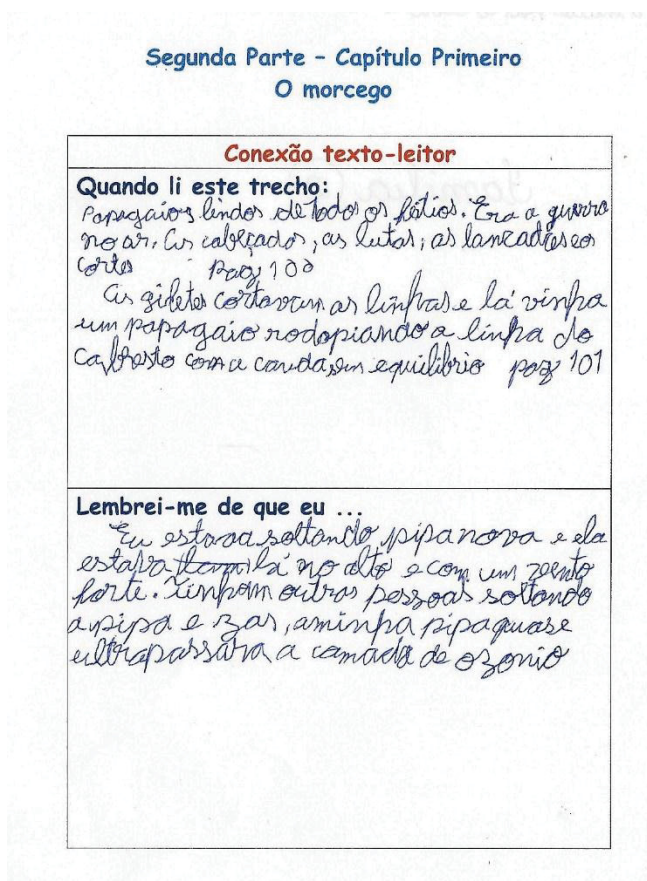
Pg 99

Lembrei-me de que eu... Já brinquei de princesa e fada com a minha prima de 4 anos e a enteada da minha mãe.

Neste caso, a estudante L. C. escolheu um trecho em que há metalinguagem, quando menciona-se a história de um livro literário lido por Zezé. A relação estabelecida por ela, porém, não se assemelha ao enredo citado, apenas à caracterização das personagens. Ao compartilhar com os demais estudantes, ela se justificou reafirmando que brincou com a prima de quatro anos de idade, por isso era uma brincadeira mais infantil e essa era a única passagem que ela encontrou mais

próxima de sua realidade, já que é uma menina e as brincadeiras de Zezé são mais de menino, de acordo com ela.

FIGURA 13 – CONEXÃO T-L 4



FONTE: fotocópia do caderno de V. C.

#### Transcrição:

Quando li este trecho:

Papagaios lindos de todos os feitios. Era a guerra no ar. As cabeçadas, as lutas, as lançadas e os cortes pag 100

As giletes cortavam as linhas e lá vinha um papagaio rodopiando a linha do cabresto com a cauda sem equilíbrio pag 101

Lembrei-me de que eu...

Eu estava soltando pipa nova e ela estava lá no alto e com um vento forte. Tinham outras pessoas soltando a pipa e zas, a minha pipa quase ultrapassara a camada de ozônio

No depoimento de V. C. foi perceptível o envolvimento dele com a cena transcrita desde o primeiro momento de sua leitura. O estudante fez vários gestos concordando com o que estava sendo narrado, o que sinalizava seu conhecimento de tais feitios. Ao compartilhar com o grupo, V. C. comentou que “é bem assim mesmo que a gente faz lá na rua”.

Ao final da aula, alguns já foram ler o título do próximo capítulo – *A conquista*, ao que arriscaram certos palpites, como: conquistar o morcego no carro do português, ou conquistar uma pipa – considerando a ilustração e o conteúdo do capítulo anterior.

As conexões texto-leitor renderam ainda algumas conversas ao término da leitura. Alguns estudantes fizeram questão de verbalizar as situações que vivenciaram, como a estudante M. R., que disse: “Eu me identifiquei muito com o Zezé que apanha muito. Eu apanho sempre...”

A professora que atuava como regente da turma, em conjunto comigo, se aproximou da menina para perguntar o motivo de tantas surras e M. R. respondeu que sempre que não limpa sua casa direito, apanha de sua mãe. Ao término da aula, a professora me relatou o fato e propôs que fizéssemos, juntas, um trabalho de intervenção para ajudar no problema. Já estava prevista uma discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente nas aulas de Língua Portuguesa, que aconteceram sob o comando da professora regente.

Findo esse momento de leitura, G. D., uma estudante que gosta de escrever histórias em seu tempo livre, me procurou para dizer que a leitura de *O meu pé de laranja lima* tem inspirado suas escritas com intenção literária. Relatou que em seu texto um menino sai em busca de sua irmã que foi sequestrada e o faz escondido. Com isso, acaba se metendo em confusões como enfiar um caco de vidro no pé e ter que esconder o ferimento de seus pais para que não seja duplamente punido..., tal como aconteceu no livro que estávamos lendo.

Outro depoimento espontâneo que reafirmou a condução da modalidade de leitura utilizada, aconteceu na primeira vez em que uma nova professora regente esteve presente na turma durante uma mediação de leitura. J. G., que não conhecia o livro, comentou “Legal esse livro, né? E sua condução da leitura também, a forma com que lê, os questionamentos que faz ao final, tudo é legal!”.

A próxima estratégia utilizada, na leitura do Capítulo Segundo, *A conquista*, foi a conexão texto-texto (T-T). Os estudantes já a conheciam apresentada a eles por mim em leituras anteriores, que não faziam parte desta pesquisa. A fim de inovar a técnica, selecionei textos, imagens que se relacionam de alguma forma com o capítulo do livro, como fotos de cenas do filme de 1970, bem como de momentos marcantes da novela; hino da proclamação da independência; gibi do Chico Bento; imagens de crianças jogando bola de gude, soltando pipa, de um pé em direção a um caco de vidro; um trecho do livro *O pequeno príncipe*. Tal iniciativa também se fez necessária

já que se constatou a escassez de repertório de leituras anteriores. De acordo com relatos durante as entrevistas, a maioria dos participantes da pesquisa comentaram que essa estava sendo a primeira leitura integral de uma obra que estava sendo realizada em sala; poucos deles haviam lido um livro na íntegra e quando o fizeram, esta foi realizada sem intervenção.

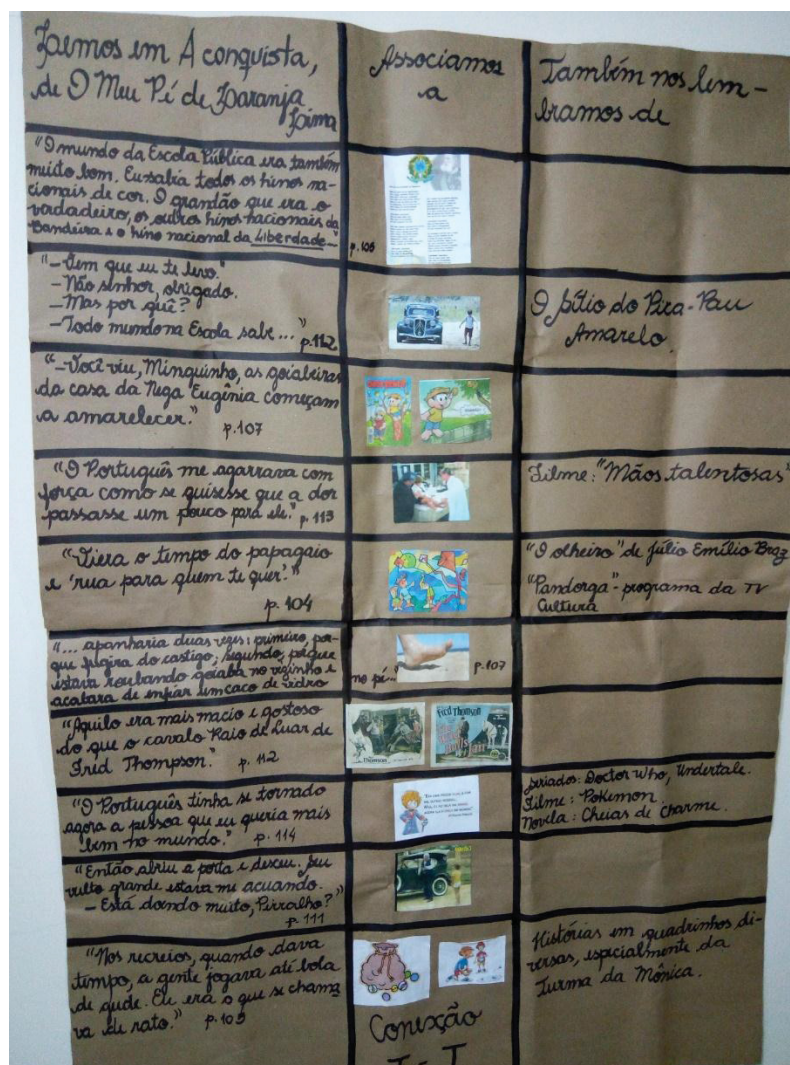
Para a elaboração do quadro de conexão T-T, os estudantes, em duplas, receberam uma das imagens e tiveram um tempo para analisá-las. No quadro acima, as imagens numeradas por 1 e 8 são cenas do filme baseado em *O meu pé de laranja lima*, na versão de 1970. A identificação deveria se dar, então, que trecho especificamente do texto a imagem remonta, o que também ocorre com a imagem de número 11, que retrata uma cena da novela homônima, 1ª versão (1971). As imagens 3 e 6, do personagem Chico Bento, foram facilmente relacionadas pelos estudantes ao episódio em que Zezé sobe no muro do vizinho com intenção de “pegar” goiabas. Já os cartazes constantes nas imagens 7 e 10 representam um dos atores preferidos do protagonista de *O meu pé de laranja lima*, enquanto que as de números 2, 4 e 9 remetem a brincadeiras preferidas do garoto, descritas na obra e detalhadas neste capítulo. Por fim, há a letra do hino da república, o preferido do protagonista da obra em estudo e a imagem de número 12, que traz uma mensagem de amizade, trecho do livro *O pequeno príncipe*, obra cuja leitura estava sendo iniciada pela turma com a professora regente em outras aulas.

Após esse tempo de análise, identificaram a que trecho do livro ela poderia estar relacionada, estabelecendo assim as possíveis conexões entre os textos. Por sua vez, cada dupla explicou a relação estabelecida com texto que a ela coube. Além dessas conexões, eles elencaram outros textos que se relacionam com a leitura realizada, tais como programas de TV e seriados, novelas, filmes e um conto de Júlio Emílio Braz, *Olheiro*.

Foi organizado um cartaz, fotografado e representado a seguir.




FIGURA 14 – CARTAZ CONEXÕES T-T








Arquivo de fotografias digitais da pesquisadora (2017)

## Transcrição:

Lemos em <i>A conquista</i> , de <i>O meu pé de laranja lima</i>	Associamos a	Também nos lembramos de
<p>“O mundo da Escola Pública era também muito bom. Eu sabia todos os hinos nacionais de cor. O grandão que era o verdadeiro, os outros hinos nacionais da Bandeira e o hino nacional da <i>Liberdade, liberdade...</i>”</p>	 <p>Hino da Proclamação da República</p> <p>Seja um pálio de luz desdobrado. Sob a larga amplitude destes céus Este canto rebel que o passado Vem remir dos mais torpes labéus! Seja um hino de glória que fale De esperança, de um novo porvir! Com visões de triunfos embale Quem por ele lutando surgiu!</p> <p>Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós! Das lutas na tempestade Dá que ouçamos tua voz!</p> <p>Nós nem cremos que escravos outrora Tentia herido em tão nobre País... Hoje o rubro lampejo da aurora Acha imbuído, não tiranos hostis. Somos todos iguais! Ao futuro Sabermos, unidos, levar Nosso augúrio estandarte que, puro, Brilha, ovente, da Pátria no altar!</p> <p>Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós! Das lutas na tempestade Dá que ouçamos tua voz!</p> <p>Se é mister que de peitos valentes Haja sangue em nosso pendão, Sangue vivo do herói Translentes Baltou este audaz pavilhão! Mensageiros de paz, paz queremos, É de amor nossa força e poder Mas da guerra nos transeis supremos Há de vir-nos lutar e vencer!</p> <p>Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós! Das lutas na tempestade Dá que ouçamos tua voz!</p> <p>Do Ipiranga é preciso que o brado Seja um grito soberbo de fé! O Brasil já surgiu libertado, Sobre as purpúras régias de pé. Eia, pois, brasileiros avante! Verdes louros colhamos louçães! Seja o nosso País triunfante, Livres terra de livres imbuês!</p> <p>Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós! Das lutas na tempestade Dá que ouçamos tua voz!</p> <p>RecordoPOP.com</p>	<p>“O Olheiro” de Júlio Emílio Braz “Pandorga” - programa da TV Cultura Seriado: Doctor Who, Undertale. Filme: Pokémon Novela: Chuvas de Charme. Histórias em quadrinhos diversos, especialmente da Turma da Mônica.</p>



<p>“-Vem que eu te levo. - Não senhor, obrigado. - Mas por quê? - Todo mundo na Escola sabe...”</p>		<p>O sítio do Pica-pau Amarelo.</p>
<p>“-Você viu, Minguinho, as goiabeiras da casa da Nega Eugênia começam a amarelecer.”</p>		
<p>“O Português me agarrava com força como se quisesse que a dor passasse um pouco para ele.”</p>		<p>Filme: “Mãos talentosas”.</p>
<p>“Viera o tempo do papagaio e ‘rua para quem te quer’.”</p>		<p>“O olheiro” de Júlio Emílio Braz “Pandorga” – programa da TV Cultura.</p>
<p>“... apanharia duas vezes: primeiro porque fugira do castigo; segundo, porque estava roubando goiaba no vizinho e acabara de enfiar um caco de vidro no pé...”</p>		
<p>“Aquilo era mais macio e gostoso do que o cavalo Raio de Luar de Fred Thompson.”</p>		
<p>“O Português tinha se tornado agora a pessoa que eu queria mais bem no mundo.”</p>		<p>Seriados: <i>Doctor Who</i>, <i>Undertale</i>. Filme: <i>Pokemon</i>.</p>

		Novela: Cheias de Charme.
<p>“Então abriu a porta e desceu. Seu vulto grande estava me acuando. - Está doendo muito, Pirralho?”</p>		
<p>“Nos recreios, quando dava tempo, a gente jogava até bola de gude. Eu era o que se chamava de rato.”</p>		Histórias em quadrinhos diversas, especialmente da Turma da Mônica.

As conexões feitas pelos estudantes para compor a terceira coluna do cartaz compõem-se, basicamente, de programas de televisão como novelas, filmes e seriados. Ao citar o *Sítio do pica-pau amarelo*, alguns estudantes disseram que Zezé lembra o personagem Pedrinho, por sua esperteza e valentia, como na situação em que aquele alega não precisar da ajuda do português. O filme *Mãos talentosas* foi lembrado por G. H. por tratar da história de um habilidoso médico, dialogando com os cuidados médicos recebidos por Zezé, por intervenção do português que o levou ao Dr. Adauto Luz. *Olheiro*, o conto de Júlio Emílio Braz, foi um texto lido e analisado em conjunto, numa das aulas conduzidas por mim, em momento anterior ao início desta pesquisa. Este foi lembrado por vários estudantes por tratar da história de um menino cuja triste realidade de pobreza, abandono e abusos o leva a trabalhar para o tráfico na favela onde mora. Sua função é a de olheiro, que deveria avisar aos chefes quando da chegada da polícia ao local, porém ele se distrai ao observar uma bonita pipa e não só se dispersa de sua dura realidade, como também deixa de exercer sua função, colocando-o em situação de vulnerabilidade em meio ao inevitável confronto que passa a ocorrer entre policiais (que chegaram ao local e não foram vistos pelo menino) e os traficantes, o que o leva à morte, imagem que converge com a sensação de liberdade tida por esse protagonista com a visão da pipa subindo livre em direção à imensidão azul do céu. As aproximações vistas pelos participantes da pesquisa extrapolaram à presença do objeto pipa, chegando ao confronto entre a realidade de

pobreza dos garotos, olheiro e Zezé, que engendram por diferentes caminhos: aquele deseja libertar-se da vida que levava ainda que fosse de maneira trágica enquanto que este passa a descobrir novos valores na vida pela descoberta da amizade. A grande maioria conclui, então, que a conquista, anunciada pelo título deste capítulo, foi a amizade!

De acordo com Chambers (2007 b), para iniciarmos conversas sobre o texto literário podemos partir de algumas perguntas básicas, como solicitar aos leitores que digam o que gostaram ou não, se algo os desconsertou e que padrões encontraram na escrita e no enredo, por exemplo. Tal procedimento se assemelha muito às atividades sugeridas por Girotto e Souza (2010) para as estratégias de estabelecimento de conexões, o que fica ainda mais evidente na proposta de Chambers para as chamadas perguntas gerais que, de acordo com o autor, “se podem aplicar a qualquer texto, ampliar o escopo da linguagem e referências, fornecer comparações e ajudar a trazer à conversa ideias, informações e opiniões que apoiam a compreensão”. (CHAMBERS, 2007 b, p. 111).

Finda essa conversa, seguimos com as conexões propostas nas estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010), utilizando dessa vez, a conexão texto-mundo (T-M), acrescida das perguntas gerais propostas em Chambers (2007 b), sugerindo questionamentos como “já leu alguma outra história como essa?” para averiguar as leituras prévias dos estudantes. Ao comparar a leitura realizada com outras similares ou contrastantes, segundo Chambers, ajuda na compreensão de ideias novas.

Como o título do capítulo era “Conversas para lá e para cá”, as hipóteses criadas pelos estudantes giraram em torno de: Conversas com o pezinho de laranja lima./Conversas como o novo amigo: o português./ Pode ser as duas coisas...

Prosseguimos com a leitura para ver se as suposições se confirmavam e, ao final dela, organizei um quadro comparativo entre o que acontecia na época em que os fatos eram narrados no texto e nos nossos dias, obtendo o seguinte resultado sobre as particularidades daquela época:

#### QUADRO 2 – CONEXÕES T-M

No tempo de *O meu pé de laranja lima*:

- As crianças saíam mais na rua e brincavam mais na rua.
- As ruas eram mais seguras.
- Usava-se o trem como transporte.

- Os carros eram diferentes e poucas pessoas os tinham.
- As crianças trabalhavam mais.
- Havia mais engraxates.
- As casas eram com cercas e tinham grandes quintais.
- Atendimento médico na farmácia.

FONTE: Construção da pesquisadora com os estudantes.

As leituras estabelecidas pelos envolvidos na atividade contaram com breves depoimentos de cada um que decidiu compartilhar uma experiência pessoal como as histórias contadas pelos pais, relatando que na infância deles era possível brincar mais na rua, o que hoje, devido aos perigos eminentes é evitado por todos. A conversa se estendeu devido ao fato de as contribuições dos participantes irem se somando aos depoimentos já realizados, seja pela aproximação, uma vez que as histórias contadas pelos pais se assemelhavam muito, ou por acréscimos de informações.

Novamente, corroboro com o pensamento de Chambers (2007 b) de que não há um modelo único a ser seguido, mas que o mediador da leitura deve dar as ferramentas ao leitor, proporcionando bons livros, tempo para ler, tempo para conversar junto com eles e, além de conduzir a conversa, saber redimensioná-la escolhendo os questionamentos a serem feitos e a melhor maneira de fazê-lo.

Para o capítulo “Duas surras memoráveis”, a estratégia utilizada foi a Inferência. Já na leitura do título, um dos estudantes antecipou: Se foi inesquecível, deve ter sido “a surra”.

Durante a leitura toda, evidenciou-se o interesse dos estudantes percorrendo o texto com os olhos. Ao analisar as expressões nos rostos deles, percebi a manifestação das emoções: espanto e riso em reação aos palavrões que Zezé diz; tristeza e indignação perante a brutalidade com que Zezé é punido por Jandira e Totoca e, posteriormente, por seu pai. Via-se olhos arregalados e lágrimas escorrendo, além de comentários como: Nossa! Coitado! Que dor! E testas franzidas e olhos fechados expressando propriamente a dor que o personagem deveria estar sentindo. Ao final da leitura os comentários foram surgindo timidamente. Enquanto a maioria saiu em defesa de Zezé, alguns se contrapuseram condenando os xingamentos que o menino fez à irmã. A discussão tomou corpo com as opiniões que por vezes se complementavam e outra se divergiam, sendo guiadas por alguns

questionamentos feitos por mim. Seguiu-se, então, um profundo momento de silêncio, quebrado somente após a minha intervenção:

#### MOMENTO DE SILÊNCIO

PROFESSORA – E então?

A1 – Ele apanhou demais, até desmaiar...

A2 – É, e ele só tava cantando pra alegrar o pai dele...

A3 – É que o pai dele achou que ele tava zoando com a cara dele porque ele ficava repetindo...

A1 – Mas ele tava obedecendo, né?

A3 – É. Tanto que ele fala uma hora que já não sabia mais se era pra obedecer porque ele só apanhava.

A4 – Mas também, olha a música que ele tava cantando.

A1 – Ai, ele é só uma criancinha, nem tem maldade.

A4 – É...

PROFESSORA – E na surra anterior, dos irmãos?

A5 – Ele xingou ela de p..., né?

VÁRIOS – É mesmo! Mas ele tava com raiva!

PROFESSORA – Como foi que se deu essa situação?

A2 – Ele tava quietinho lá. Até a Godóia falou que ele tava lá de boas...

A5 – A outra irmã, como que é mesmo o nome?

VÁRIOS – Jandira.

A5 – A Jandira rasgou o balão que ele tava fazendo com tanto capricho. Era o sonho dele!

A1 – Daí ela batia e ele xingava.

A2 – É batia mais, ele xingava mais também...

PROFESSORA – E o Totoca?

A3 – Esse chegou batendo por cima e...

A1 – Ele se doeu por causa da Jandira.

A3 – (...) e nem tinha motivo. É que, que nem o Zezé mesmo falou, que já tavam acostumado a bater nele sem motivo nenhum.

A1 – É. Descontavam tudo nele. Professora, que nem a gente leu na aula passada do estatuto lá da criança, né? Que naquela época ainda não tinha...

A6 – Isso que eu ia falar, do conselho tutelar que investiga quando tem exagero nas surras assim, vão na casa até pra ver...

A7 – É, eu soube já de casos que os pais até passam maquiagem na criança pra disfarçar, credo!

PROFESSORA – O que podemos, então, concluir sobre o que acontecia naquela época e na atualidade?

TURMA – É que mesmo com a lei, isso ainda acontece, né?

Apesar dos risos suscitados durante a leitura desse capítulo, especialmente pelos xingamentos que Zezé proferiu à irmã e quando, inocentemente, ele repete um trecho de música (“Eu quero uma mulher bem nua...”) sob o olhar de reprovação de seu pai, há uma mudança significativa na postura do leitor ao, como se pode ver nas falas dos estudantes, estabelecerem as conexões com experiências pessoais ou conhecidas. Há também a tomada de uma posição crítica diante da situação levantada por meio da leitura por parte de muitos leitores, que reagiram se posicionando em prol daquela criança que estava sofrendo maus-tratos e, para isso, utilizando o Estatuto da Criança e do Adolescente como base para sustentar seus argumentos.



Ao conversar com os estudantes, trazendo as ideias expostas por Chambers (2007 b), procurei conduzi-la de forma a evidenciar as características principais dos livros que apareciam intrinsecamente nos depoimentos dos estudantes. As relações entre realidade e fantasia, o viés cômico na narrativa e até mesmo algumas denúncias sociais foram percebidas pelos leitores, como se pode verificar na escrita das atividades relatadas a seguir.

Quanto ao registro da estratégia de inferência, foi organizada uma ficha do pensar, seguindo o modelo proposto por Girotto e Souza (2010), contendo apenas dois itens: 1. Enredo e 2. Temas inferidos. Dentre as inferências dos estudantes, as maiores ocorrências giraram em torno de sentimentos e sensações despertadas pela leitura deste capítulo, aproximando-se muito da estratégia utilizada inicialmente, o POLAS, mais precisamente no referente ao correspondente à sigla S: sentimentos/sensações. A lista, predominantemente composta por substantivos, teve maior ocorrência das palavras: DOR, RAIVA, DÓ/COMPAIXÃO, ARREPENDIMENTO e TRISTEZA.

A partir desses dados obtidos, selecionei os temas que mais aparecem para a realização da atividade com fichas com sentimentos/temas, a que chamei de “Palavra secreta”. As palavras foram colocadas em envelopes de cores diferentes e, juntamente com cada uma delas, algumas pistas para que os estudantes, organizados em pequenos grupos, descobrissem as respostas. Com a ajuda dos próprios participantes, selecionei trechos do referido capítulo em que ficavam evidentes os temas inferidos por eles, organizando o quadro a seguir.

QUADRO 3 – SENTIMENTOS – TEMAS

<p style="text-align: center;"><b>RAIVA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “O diabo se soltou de dentro de mim. A revolta estourou como um furacão.”</li> <li>2. “Meu balão inacabado se transformara em tiras se rasgando.”</li> <li>3. “Assassino!... Mate de uma vez. A cadeia está aí para me vingar.”</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>DOR</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Ela apanhou a mão de couro sobre a cômoda e começou a me bater sem piedade.”</li> <li>2. “Então ele começou a me bater na cara, nos olhos, no nariz e na boca. Sobre tudo na boca...”</li> <li>3. “Eu jazia no chão sem quase poder abrir os olhos e respirando com dificuldade.”</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>COMPAIXÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Papai. Papai. Por amor de Deus, me bata, mas não bata mais nessa criança.”</li> <li>2. “Glória não era de brincadeira e, quando viu que o sangue lavava minha cara, empurrou Totoca para o lado e nem se</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>DÓ/COMPAIXÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Papai. Papai. Por amor de Deus, me bata, mas não bata mais nessa criança.”</li> <li>2. “Glória não era de brincadeira e, quando viu que o sangue lavava minha cara, empurrou Totoca para o lado e nem se</li> </ol>



<p>importou que Jandira fosse mais velha, afastando-a com um safanão.”</p> <p>3. “Um dia vocês matam essa criança e eu quero ver! Vocês são uns monstros sem coração.”</p>	<p>importou que Jandira fosse mais velha, afastando-a com um safanão.”</p> <p>3. “Um dia vocês matam essa criança e eu quero ver! Vocês são uns monstros sem coração.”</p>
<p><b>ARREPENDIMENTO</b></p> <p>1. “Ele jogou o cinto sobre a mesa e passou as mãos sobre o rosto. Chorava por ele e por mim.”</p> <p>2. “Eu perdi a cabeça. Pensei que ele estava caçoando de mim. Fazendo pouco caso.”</p>	<p><b>TRISTEZA</b></p> <p>1. “Passava os dias sentado com o meu irmãozinho junto de Minguinho, sem vontade de conversar.”</p> <p>2. “E, completamente desamparados, começamos a chorar juntos e baixinho.”</p> <p>3. “Pobre Papai, devia ser triste saber que Mamãe trabalhava para ajudar a sustentar a casa.”</p>
<p><b>AGRESSÃO</b></p> <p>1. “Ela apanhou a mão de couro sobre a cômoda e começou a me bater sem piedade.”</p> <p>2. “Então ele começou a me bater na cara, nos olhos, no nariz e na boca. Sobre tudo na boca...”</p> <p>3. “Eu jazia no chão sem quase poder abrir os olhos e respirando com dificuldade.”</p>	<p><b>CARINHO</b></p> <p>1. “Eu faço bem de leve, meu diabinho querido.”</p> <p>2. “Depois que as coisas melhoraram, ela deitou-se ao meu lado e ficou alisando a minha cabeça.”</p> <p>3. “Mamãe e Glória estavam à minha cabeceira e me diziam coisas carinhosas.”</p>

FONTE: Construção da pesquisadora com os estudantes.

A organização das fichinhas se deu por cores, como se pode verificar na FIGURA 11 – ENVELOPES COM PALAVRAS SECRETAS. Cada grupo, em sua vez, escolheu uma cor de envelope e, a cada rodada, eu lia uma das pistas organizadas em grau decrescente de dificuldade. Se, após três rodadas, o grupo não descobrisse, os demais tinham chance de palpar, sendo permitido apenas um palpite de cada vez.

FIGURA 15 – ENVELOPES COM PALAVRAS SECRETAS



FONTE: Arquivo de fotografias digitais da pesquisadora (2017)

Alternadamente as equipes escolheram os envelopes e tinham direito à escolha de um dos trechos que evidenciavam o sentimento/sensação correspondente, numerados de 1 a 3. A atividade foi bem aceita pelos estudantes, que não tiveram dificuldade em fazer as relações, em inferir os sentimentos/temas. Isso foi possível devido, principalmente, às conexões feitas por eles e as trocas de impressões e opiniões realizadas em conversa após a leitura, como na transcrição da página 100 desta dissertação.

Ao abrir a conversa para que os estudantes pudessem expor suas impressões da leitura, G. D., comentou: “Prof., não sei se acontece com você, mas quando eu estou lendo, principalmente esse livro, fico imaginando a cena, assim..., tipo tentando ver o lugar, como se fosse um filme...”. Expliquei, então, a ela que essa é uma estratégia de que os leitores podem se utilizar para ajudar na compreensão de textos e que seria justamente a que seria a base de nossa atividade na próxima aula, de modo a contribuir para os leitores que ainda não a aplicam, possam refletir sobre ela e suas contribuições para o entendimento do texto literário. A estudante comentou, também, que a isso se deve o motivo de, por vezes, levantar os olhos do texto e aproveitar a leitura somente pela minha voz, para que, de acordo com ela, de olhos fechados possa melhor exercitar a imaginação tal como ela relatou.

Na leitura do Capítulo Quinto “Suave e estranho pedido” alguns trechos chamaram muito a atenção dos leitores, como nos seguintes casos: “A realidade era que não conseguia deixar de esticar a minha dor de dentro. De bichinho batido maldosamente, sem saber por quê...”; “Já que eu só servia para apanhar, poderia pelo menos ver os outros se gostarem...”. Nesse momento as expressões dos estudantes tomaram-se de compaixão e surgiram comentários sobre as dificuldades por que o protagonista da história passava. Contudo, vários foram os momentos de risos coletivos, especialmente na leitura de passagens como “Nádegas da bunda dele”. Os estudantes olhavam-se e trocavam comentários sobre os trechos.

Assim que expliquei aos estudantes como seria realizada a atividade, utilizando a estratégia de visualização, um dos estudantes disse: R – “Mas eu não posso visualizar... porque é muito triste e eu choro...”. Procurei, dessa forma, mostrar a eles que esse tipo de atividade nos permite imersão na história, por isso vivemos de forma ainda mais intensa as experiências literárias.

A seguir, apresento alguns exemplos de atividades resultantes da leitura deste capítulo.

FIGURA 16 – VISUALIZAÇÃO 1

Visualização
Eu vejo: o lugar a onde eles estão pescando
Eu escuto: o mar o vento
Eu posso sentir: o carinho na cabeça do Zéze
Eu cheiro: o cheiro a onde eles estão
Eu posso saborear: o salame o pão
Comentário final do leitor: o livro é legal divertido engraçado

Representação por desenho

Fonte: Fotocópia do caderno de K. P.

#### Transcrição:

Eu vejo:  
o lugar a onde eles estão pescando

Eu escuto:  
o mar o vento

Eu posso sentir:  
o carinho na cabeça do Zéze

Eu cheiro:  
o cheiro a onde eles estão


Eu posso saborear:  
o salame o pão

Comentário final do leitor: O livro é legal divertido engraçado

A cena registrada por K. P. retrata um dos momentos de maior aproximação entre Zezé e o Portuga, sendo, segundo o estudante, o mais significativo do capítulo. As imagens despertadas pela visão e audição, neste caso, estão intimamente ligadas à natureza, enquanto que a sensação despertada evidencia a aproximação do leitor com o protagonista ao sentir o carinho em sua própria cabeça.

FIGURA 17 – VISUALIZAÇÃO 2

Visualização
Eu vejo: A GRANTE ARVORE RAINHA CARLOTA
Eu escuto: O SOM DO RIO DOS PASSAROS
Eu posso sentir: TRISTEZA, AMOR E CARINHO
Eu cheiro: O CHEIRO DOS LANBARIS
Eu posso saborear: OS LANBARIS
Comentário final do leitor: EU GOSTE QUANDO O ZÉZE PEDIO PRO PORTUGA ADO- TARLO PARA ELE NÃO APANHAR MAIS
Representação por desenho



Fonte: Fotocópia do caderno de S. S.

#### Transcrição:

Eu vejo:  
A GRANTE ARVORE RAINHA CARLOTA

Eu escuto:  
O SOM DO RIO DOS PASSAROS

Eu posso sentir:  
TRISTEZA AMOR E CARINHO

Eu cheiro:  
O CHEIRO DOS LANBARIS

Eu posso saborear:  
OS LANBARIS

Comentário final do leitor: EU GOSTE QUANDO O ZÉZE PEDIO PRO PORTUGA ADOTA-LÓ PARA ELE NÃO APANHAR MAIS

No caso de S. S., a natureza novamente ganha amplo espaço nas sensações despertadas. O destaque maior está para os sentimentos de tristeza, amor e carinho e no breve relato de compaixão por Zezé, que queria ser adotado para não apanhar mais. O estudante consegue, pelo que se pode ver na atividade, construir o exercício da alteridade, se colocando no lugar do personagem, vivendo sua experiência.

FIGURA 18 – VISUALIZAÇÃO 3

Visualização	
Eu vejo:	O mangaratiba
Eu escuto:	A fala do Zezé de querer ser filho do português
Eu posso sentir:	A tristeza do Zezé ao dizer que queria morrer
Eu cheiro:	Peixe que eles pescaram
Eu posso saborear:	Peixe que eles pescaram
Comentário final do leitor: Capítulo muito emotivo com um momento feliz para acompanhar o sofrimento do Zezé	

Representação por desenho

Fonte: Fotocópia do caderno de I. S.

#### Transcrição:

Eu vejo:  
O Mangaratiba

Eu escuto: A fala do Zezé de querer ser filho do português

Eu posso sentir:  
A tristeza do Zezé ao dizer que queria morrer

Eu cheiro:  
Peixe que eles pescaram

Eu posso saborear:  
Peixe que eles pescaram

Comentário final do leitor: Capítulo muito emotivo, com um momento feliz para acompanhar o sofrimento do Zezé

Já I. S., estabelece uma comparação entre a trajetória de episódios tristes vividos pelo protagonista e um momento de felicidade, encontro, amizade. A estudante, compartilha a tristeza vivida pelo personagem, relatando a emoção despertada pela leitura. A voz de Zezé, ganha destaque para I. S., que chega a ouvir o pedido dele, enquanto a maioria dos leitores relaciona a audição majoritariamente a elementos da natureza.



FIGURA 19 – VISUALIZAÇÃO 4

Visualização
Eu vejo: plantas, borboletas, céu azul, a grama verde, um lago com peixes, uma árvore bem grande.
Eu escuto: O barulho das folhas das árvores, o som dos pássaros cantando, e o som das águas do lago.
Eu posso sentir: Paz, carência, amor, carinho.
Eu cheiro: O cheiro das folhas das árvores.
Eu posso saborear: Amor, carinho.
Comentário final do leitor: Zezé é uma pessoa meio carente meio "diabo".

Representação por desenho

Fonte: Fotocópia do caderno de L. V.

#### Transcrição:

Eu vejo: plantas, borboletas, céu azul, a grama verde, um lago com peixes, uma árvore bem grande.

Eu escuto: O barulho das folhas das árvores, o som dos pássaros cantando, e o som das águas do lago

Eu posso sentir: Paz, “carência”, amor, carinho

Eu cheiro:

O cheiro das folhas das árvores.

Eu posso saborear:

Amor, carinho


Comentário final do leitor: Zezé é uma pessoa meio carente meio “diabo”

L.V. mantém as relações com a natureza, tal como a maioria de seus colegas. O que destaca em sua visualização é a significação que ela dá a saborear, não se limitando ao sentido de “sentir o sabor de”, mas expandindo-o para seu sentido figurado de “entregar-se com prazer a”. Tal fato demonstra o envolvimento da leitora com as sensações despertadas pela narrativa.



FIGURA 20 – VISUALIZAÇÃO 5

Visualização
Eu vejo: <i>Um capinzal lindo</i>
Eu escuto: <i>a correntesa suave</i>
Eu posso sentir: <i>a brisa suave do ar de tristeza</i>
Eu cheiro: <i>cheiro de mato</i>
Eu posso saborear: <i>Sardinha e de salame</i>
Comentário final do leitor: <i>gosto muito do livro pois conta uma história que aconteceu e faz a gente lembrar de quanto éramos pequenos</i>
Representação por desenho



Fonte: Fotocópia do caderno de L. L.

#### Transcrição:

Eu vejo:  
Um capinzal lindo

Eu escuto:  
a correntesa suave

Eu posso sentir:  
a brisa suave do ar de tristeza

Eu cheiro:  
cheiro de mato

Eu posso saborear:  
Sardinha e de salame

Comentário final do leitor: gosto muito do livro pois conta uma história que aconteceu e faz a gente lembrar de quanto éramos pequenos

No caso de L. L., o que chama atenção é a experiência pessoal relatada por ele em seu comentário final. O estudante relembra sua infância aproximando-a da de Zezé. Nessa atividade, ele fez, também, o uso de outra estratégia já utilizada em aulas anteriores, estabelecendo uma conexão texto-leitor.

FIGURA 21 – VISUALIZAÇÃO 6

Visualização
Eu vejo: Que o Portuga e o Zezé deveriam ser mais que amigos.
Eu escuto: O silêncio do lugar: eles estão perto de um rio.
Eu posso sentir: O amor do Zezé pelo Portuga
Eu cheiro: Das flores do lugar
Eu posso saborear: O gosto bom das bananas
Comentário final do leitor: Gostei muito que o Zezé e o Portuga saíram como pai e filho.
Representação por desenho

Fonte: Fotocópia do caderno de A. F.

#### Transcrição:

Eu vejo: Que o Portuga e o Zezé deveriam ser mais que amigos.

Eu escuto: O silêncio do lugar: eles estavam perto de um rio.

Eu posso sentir: O amor do Zezé pelo Portuga.

Eu cheiro: Das flores do lugar

Eu posso saborear: O gosto bom das bananas

Comentário final do leitor: Gostei muito que o Zezé e o Portuga saíram como pai e filho.

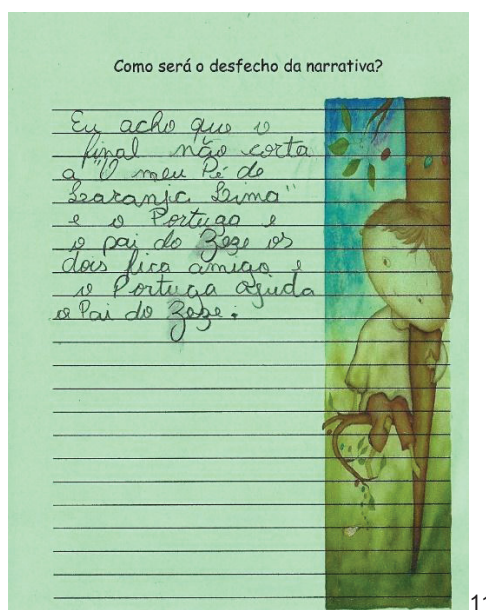
Para A. F., o sentido da visão não se limitou à descrição da cena, mas ampliou-o para a compreensão da situação narrada, inferindo as relações possíveis entre Zezé e o Portuga. Ela também compartilha o sentimento do protagonista em relação ao português e conclui sua atividade comentando sobre os laços firmados entre ambos, tal como anunciado por ela no início da atividade.

O capítulo sexto, “De pedaço em pedaço é que se faz a ternura”, conta com a revelação a Zezé de que seu pé de laranja lima será cortado pela prefeitura para que haja um alargamento das ruas. O anúncio é dado por Totoca, seu irmão, em meio a um momento da narrativa em que tudo estava ocorrendo tranquilamente para o protagonista. Há, portanto, uma quebra desse ritmo e a criação de expectativa por parte do leitor para saber o que ocorreria na sequência. A partir disso, propus uma

atividade de escrita em que os estudantes deveriam imaginar como seria o desfecho da história.

Grande parte dos estudantes limitou-se a responder ao questionamento lançado: “Como será o desfecho da narrativa”, colocando de modo direto seus palpites em relação ao que poderia acontecer com Zezé, o Portuga e o pé de laranja lima. As expectativas, de modo geral, eram positivas considerando a possibilidade de Zezé e Portuga terem um final feliz, assim como uma solução para o corte do pé de laranja lima. É o que se pode ver nos textos de N. O. e A. L., reproduzidos a seguir. Já o texto de V. C., difere-se dos anteriores ao considerar uma separação entre os personagens e o afastamento do menino e seu pé de laranja lima, contudo, não parece haver qualquer indício de tragédia anunciada.

FIGURA 22 – TEXTO DE N. O.

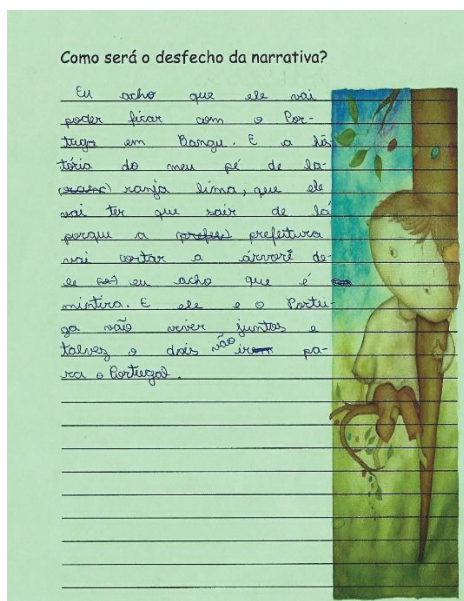


Transcrição:

Eu acho que o final não corta a “O meu Pé de Laranja Lima” e o Portuga e o pai do Zeze os dois fica amigo e o Portuga ajuda o Pai do Zeze.

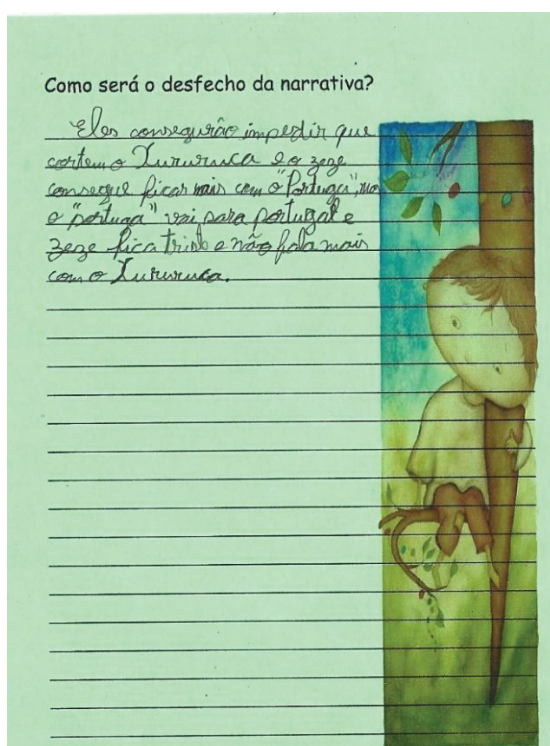
<sup>11</sup> Folha produzida pela pesquisadora para esta atividade de produção de texto.

FIGURA 23 – TEXTO DE A. L.

Transcrição:

Eu acho que ele vai poder ficar com o Portuga em Bangu. E a história do meu pé de laranja lima, que ele vai ter que sair de lá porque a prefeitura vai cortar a árvore dele eu acho que é mentira. E ele e o Portuga vão viver juntos e talvez o dois vão para o Portugal.

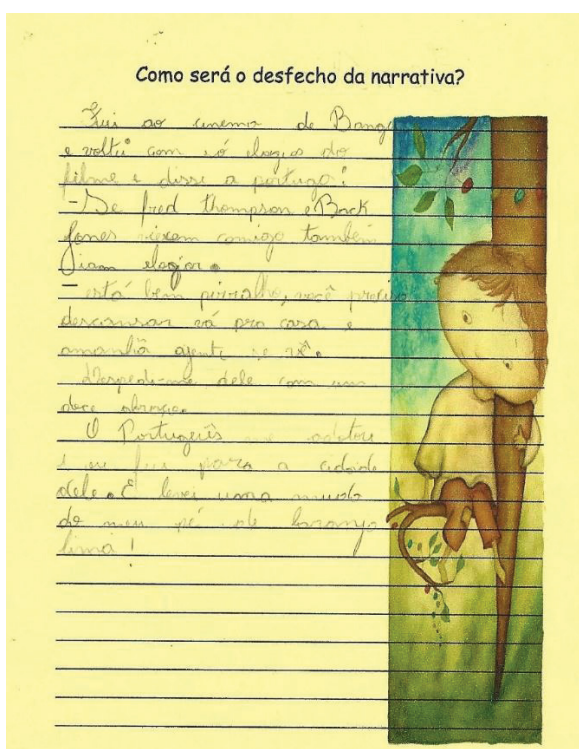
FIGURA 24 – TEXTO DE V. C.

Transcrição:

Eles conseguirão impedir que cortem o Xururuca e o Zeze consegue ficar mais com o "Portuga", mas o 'portuga' vai para Portugal e Zeze fica triste e não fala mais com o Xururuca.

Os textos abaixo reproduzidos, de G. H. e E. M. constituem uma tentativa interessante de produção com intenção literária, mantendo a narração em primeira pessoa e alguns elementos da obra em estudo até então levantados. Há harmonia na composição, especialmente na utilização de termos constantes no livro como o termo “pirralho” usado pelo Portuga, além do fato de serem resgatados os atores preferidos de Zezé. Ressalto que os aspectos gramaticais dos textos não estão sendo analisados nesta pesquisa, ainda que na devolutiva feita aos participantes da pesquisa, esses elementos tenham sido resgatados e atividades de reescrita tenham sido sugeridas pela professora regente da turma.

FIGURA 25 – TEXTO DE G. H.



Transcrição:

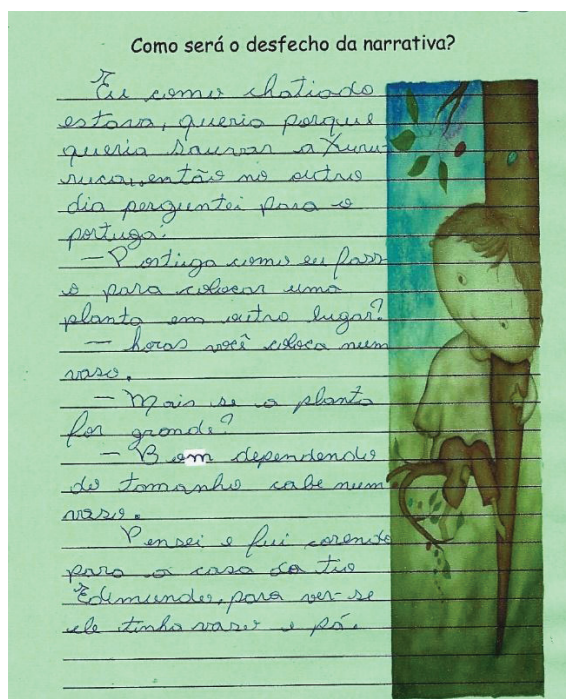
Fui ao cinema de Bangu e voltei com só elogios do filme e disse a portuga:

- Se fred thompson e Back Jones vieram comigo também iam elogiar.
  - está bem pirralho, você precisa descansar vá pra casa e amanhã ajente se vê.
- Despedi-me dele com um doce abraço.

O Português me adotou e eu fui para a cidade dele. E levei uma muda do meu pé de laranja lima!



FIGURA 26 – TEXTO DE E. M.

Transcrição:

Eu como chateado estava, queria porque queria salvar o Xururuca, então no outro dia perguntei para o português:

- Portuga como eu fasso para colocar uma planta em outro lugar?
  - horas você coloca num vaso.
  - Mais se a planta for grande?
  - Bom dependendo do tamanho cabe num vaso.
- Pensei e fui correndo para a casa do tio Edmundo, para ver-se ele tinha vaso e pá.

Outro importante aspecto percebido no texto de E. M. é a solução dada ao problema do pezinho de laranja inspirado em situação vivida recentemente na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Em uma atividade extra, comprei uma muda de laranja lima e, com ajuda dos estudantes envolvidos, a plantei na horta da escola. Porém, algum tempo depois, soubemos que o espaço de terreno em que era cultivada a horta pertencia à empresa ao lado e seria restituído em breve. Como sugestão da diretora da escola, procuramos outro local onde a planta poderia ser inserida e fizemos, cuidadosamente, a transferência. Para isso, retiramos a arvorezinha delicadamente e a colocamos em um balde para levá-la até seu novo habitat. Nos primeiros dias subsequentes a essa mudança, alguns estudantes, que permanecem em tempo integral na escola, passaram a cuidar da planta assegurando sua adaptação.

Os capítulos sétimo e oitavo foram lidos na sequência, uma vez que se tratava do trágico episódio em que há o falecimento do português e adoecimento de Zezé,



acontecimentos que causam comoção nos leitores e exigem um tempo maior para vivenciar a experiência narrativa. No encerramento da leitura do “Último capítulo”, houve silêncio total, olhares tristes, estudantes cabisbaixos e uma longa pausa. Olhei, então, súplice aos estudantes esperando qualquer comentário. Até que um deles diz: “Facada!”. Ao que muitos concordaram prontamente, acrescentando comentários como: que triste! Chorei! Esperava um final feliz! Já um estudante, que já havia lido o livro em outra ocasião, revelou seu contentamento: L. F. – Esse livro a gente não enjoa de ler, né? É muito legal! Em contrapartida, C.B. demonstrou-se chateada ao dizer: Final triste! Eu achei que terminaria numa ceia de Natal bem feliz, com todo mundo junto! Ao que se seguiram outros comentários: C. V. – É... a gente se acostuma com contos de fadas e espera um final feliz. Aí se depara com a realidade e é isso aqui...; G. C. – Queria voltar no tempo para começar a ler esse livro de novo; R. F. – O Zezé que escreveu a história é o José, né? K. K. – Tem continuação da história? Eu queria ler mais... Você traz pra gente?

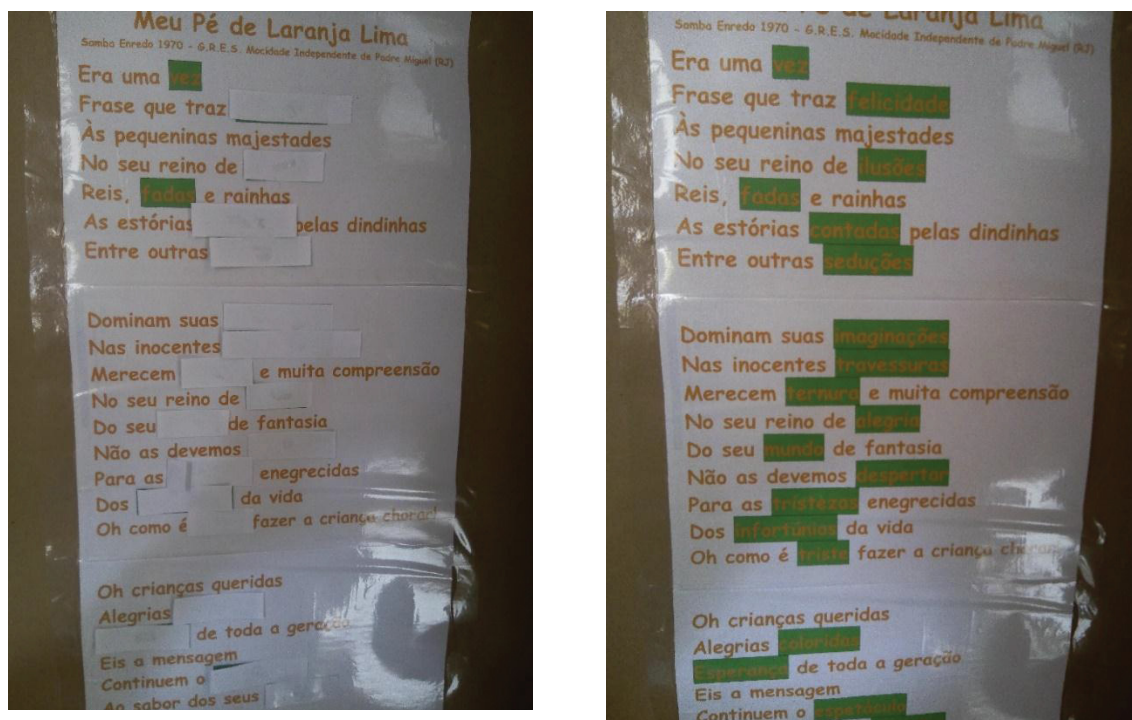
Percebi que houve um amadurecimento de postura de leitor desses estudantes. O silêncio ao final, com as crianças procurando assimilar os fatos narrados, demonstrou muita reflexão.

Uma das estudantes envolvidas comentou ao final da aula que gostaria que a leitura estivesse sendo iniciada naquele momento, pois assim ainda teriam que descobrir todas as aventuras e emoções suscitadas pela obra, que infelizmente já tinha acabado.

Realizamos, ainda, algumas atividades pós-leitura, iniciando por uma sugestão de Costa (2007, p. 136), o texto vazado. Para a sua realização, utilizei a letra do samba enredo da Mocidade Independente de Padre Miguel, RJ, do ano de 1970 que contemplava a história de *O meu pé de laranja lima*. A escolha deste tema para o enredo de uma escola de samba reforça a popularidade da obra na época de sua produção, bem como se relaciona com a audiência de sua adaptação para novela. Elaborei, então, um cartaz (FIGURA 27) com a letra, tomando o cuidado de cobrir algumas palavras, que foram confeccionadas também em pequenos papéis e distribuídas aos estudantes organizados em duplas. Durante a leitura, a dupla que tinha a palavra que julgava preencher o espaço deveria se manifestar e explicar a relação feita para que aquela palavra seja adequada naquele contexto. No início, houve muitas tentativas com poucos critérios, mas aos poucos, os próprios estudantes foram percebendo o que seria mais adequado a uma situação ou outra, levantando,

inclusive, algumas hipóteses mesmo que não tivessem determinada palavra em mãos. Ao final do preenchimento do texto, ouvimos o samba enredo e, em conversa, procuramos relacionar a que momento da narrativa, cada verso poderia se relacionar.

FIGURA 27 – TEXTO VAZADO



Acervo de fotografias digitais da autora (2017).

Transcrição:

Meu Pé de Laranja Lima  
Samba Enredo 1970 - G.R.E.S. Mocidade Independente de Padre Miguel (RJ)

Era uma vez  
Frase que traz felicidade  
Às pequeninas majestades  
No seu reino de ilusões  
Reis, fadas e rainhas  
As estórias contadas pelas dindinhas  
Entre outras seduções  
Dominam suas imaginações  
Nas inocentes travessuras  
Merecem ternura e muita compreensão  
No seu reino de alegria  
Do seu mundo de fantasia  
Não as devemos despertar  
Para as tristezas enegrecidas  
Dos infortúnios da vida  
Oh como é triste fazer a criança chorar!  
Oh crianças queridas  
Alegrias coloridas

Esperança de toda a geração  
 Eis a mensagem  
 Continuem o espetáculo  
 Ao sabor dos seus corações

Para finalizar esse momento, solicitei que os estudantes representassem em uma palavra, o que a leitura de *O meu pé de laranja lima* representou para eles, obtendo as seguintes ocorrências: ALEGRIA, MELHOR COISA, PAZ E CONFORTO, AMAR, SOFRIMENTO, MUITO LEGAL, AMIZADE, ESPERANÇA, APRENDIZADO, LIÇÃO DE VIDA, MUDANÇA, COMPREENSÃO, INTERAÇÃO, INTERESSE, FAMÍLIA, ALEGRIA E TRISTEZA, ENTRETENIMENTO, AÇÃO E ALEGRIA, PENSATIVA, LEMBRANÇAS E AMIZADE, CHOREI COM A MORTE DO PORTUGA, SEM PALAVRAS. Os termos escolhidos por eles, resumem, de forma significativa, os sentimentos despertados pela leitura, as relações estabelecidas pelas atividades desenvolvidas, bem como o amadurecimento do perfil de leitor, passando a compreender o texto literário de forma mais ampla.

#### ATIVIDADE DE FECHAMENTO

No decorrer da leitura, em todos os momentos que os estudantes eram convidados a fazer suposições, percebi as comemorações deles ao verem suas hipóteses confirmadas ou a indignação pelo contrário, o que explicitou, no uso desse recurso, a relação de jogo presente na leitura do texto literário, explorada no capítulo 3 – Fundamentação teórica – para adubar a terra: estratégia de cultivo dos grãos, dessa dissertação. Estimulada por essa relação, com o objetivo de promover maior interesse e participação dos envolvidos, elaborei uma atividade em forma de jogo, um *quiz*, para facilitar a compreensão da obra, partindo da identificação de elementos explícitos de *O meu pé de laranja lima*, para finalização do projeto de forma lúdica e envolvente.

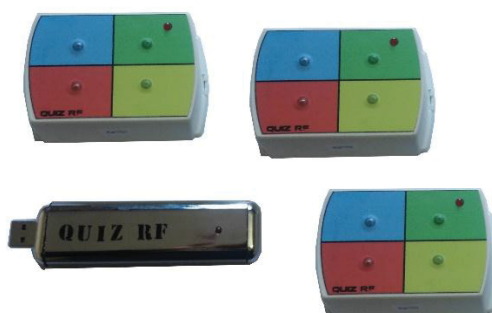
A atividade girou em torno da identificação dos personagens, enredo, tempo, lugar, enfim, dos elementos essenciais do texto, considerando, sobretudo, a proposição de perguntas gerais sobre o enredo presente em *Dime*, de Aidan Chambers, já tratado no item 3.1 Leitura em voz alta e mediação. Chambers (2007b) trata da relação de atividades com o enfoque “Diga-me” e demais conversas sobre as leituras realizadas, propõe em algumas estratégias que funcionam como jogos de leitura que permitem a utilização de perguntas que possam enfatizar alguns aspectos

do texto. O autor sugere cinco tipos de jogos: o jogo da oração; o jogo do não-leitor; o jogo da responsabilidade; o jogo da associação de palavras e o jogo das perguntas. No jogo da oração, propõe-se a divisão em equipes de três a cinco participantes e cada grupo de estudantes lê um título diferente. Em seguida, a professora deve mediar as conversas que devem ser conduzidas pelos próprios leitores por meio da elaboração de perguntas gerais sobre o texto e, à medida que a discussão se aprofunda, deve-se anotar as frases (orações) que resumem as principais ideias discutidas. Na sequência, tais pensamentos devem ser compartilhados com as demais equipes. Além do estímulo a uma leitura atenta da obra, essa prática contribui para a formulação de orações capazes de sintetizar o conteúdo lido e provocar no leitor a elaboração de argumentos para defender suas opiniões. Já no caso do jogo do não-leitor, este, por não conhecer o livro em debate, tem maior liberdade na formulação de questões e deve fazê-las de modo a descobrir detalhes sobre o enredo. O jogo da responsabilidade oferece muitas possibilidades de realização, dentre elas, Chambers apresenta uma alternativa que envolve preparação prévia dos leitores, que podem selecionar um livro já lido por eles como indicação para estudantes de séries inferiores, elaborando questões para conduzir a conversa pós-leitura. A proposição acerca do jogo de associação de palavras está intimamente ligada à leitura de poemas, sobretudo pelo uso de metáforas, ambiguidade e demais relações semânticas decorrentes de escolha vocabular. Para o autor, “Ler é sempre uma questão de encontrar padrões, encontrar conexões, manter a mente aberta a diferentes possibilidades.” (CHAMBERS, 2007b, p. 162, tradução minha.). Por fim, a proposta do jogo das perguntas sugere a participação dos próprios leitores na elaboração das questões para que os colegas respondam. Dessa forma, a atividade se mostra indicada por garantir o envolvimento do estudante desde a leitura inicial, passando pela criação de uma questão desafiadora, até o compartilhamento das experiências leitoras.

A partir dessas contribuições, procurei diversificar o modelo das atividades propostas para, além de diversificar as linguagens utilizadas, propiciar também o uso de tecnologias. Ao transpor as atividades convencionais para formatos novos, como jogos, os estudantes interessaram-se mais em deter atenção aos textos lidos para não deixarem passar despercebidos certos detalhes das narrativas. A prática se efetivou quando descobri um jogo em forma de *quiz* composto por três partes: um receptor de rádio frequência, componente que recebe os sinais enviados pelos controles sem fio

e conecta-se com a aplicativo através da porta USB do computador; controles sem fio, utilizados pelos participantes para escolher a resposta desejada de acordo com as opções mostradas no aplicativo, ambos representados na FIGURA 28.

FIGURA 28 - EQUIPAMENTO



Fonte: **Quiz RF**. Disponível em <<http://www.inumero.com.br>>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

Sobre o uso de tecnologias da mídia como recurso auxiliar à ampliação da educação escolar, Teruya (2006) observa que o desenvolvimento da informática reformula a concepção de alfabetização, considerando a necessidade de, para a convivência em sociedade e exercício da cidadania, o sujeito conhecer e interagir com sons, imagens e linguagem da informática, por exemplo. Para isso, a autora afirma que “O professor deve encontrar o sentido educativo na utilização dos recursos audiovisuais para que os alunos aprendam a selecionar e ler criticamente a linguagem das diversas *mídias*.” (TERUYA, 2016, p. 13).

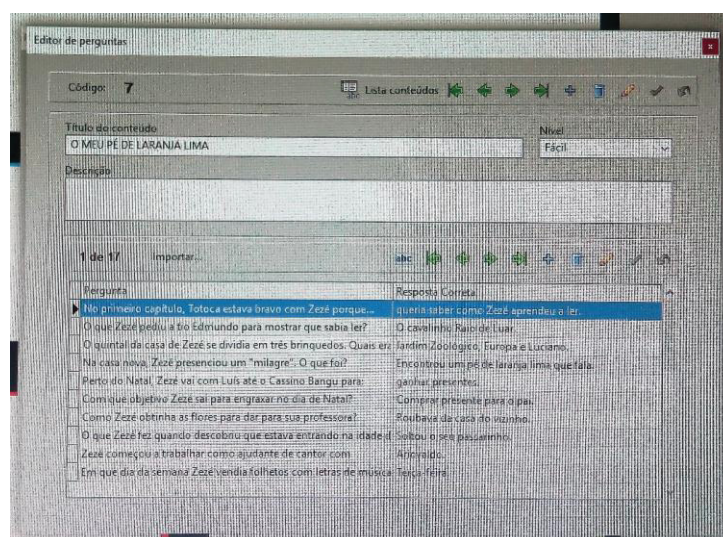
Em sua reflexão, Teruya trata dos desafios da ação docente, cujas tarefas se ampliam diante da necessidade de inserção de novos recursos para estimular a aprendizagem. O mercado oferece opções de *softwares* modernos, atraentes e fáceis de usar, que seduzem, sobretudo, o público adolescente. “Mas os *softwares* prontos são criticados pelos educadores porque trata-se de exercícios que privilegiam a memorização e não induz o aprendiz a refletir e buscar o caminho do aprender no processo de construção do conhecimento.” (TERUYA, 2006, p. 75). A mediação do professor é, por consequência, ação fundamental para estimular a aprendizagem dos estudantes a partir do uso de recursos tecnológicos, como o jogo aqui selecionado.

Assim, adquiri o *kit* do jogo, mais sete controles, totalizando dez, para que pudéssemos jogá-los em pequenos grupos. O jogo permite inserir perguntas novas,



por meio de uma planilha do Excel que pode ser importada para a plataforma do programa Quiz RF, sendo as questões compostas por quatro opções de respostas: uma resposta correta e três falsas.

FIGURA 29– EDITOR DE PERGUNTAS DO JOGO QUIZ RF

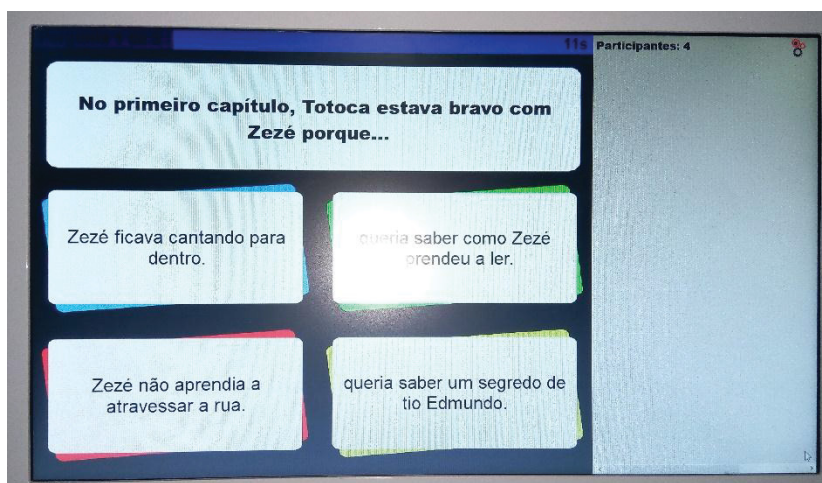


Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora (2017).

Para assegurar familiarização dos estudantes quanto aos procedimentos do jogo, em alguns momentos das aulas, levei-os para praticarem e manusearem o equipamento. Cada controle remoto é composto por quatro botões com as cores verde, vermelho, azul e amarelo e uma pequena lâmpada de luz vermelha para indicação de acionamento de um dos botões. Cada pergunta aparece na tela, projetada com uso de *data show* com as quatro opções de resposta dispostas em quadros com as mesmas cores e disposição do controle remoto para facilitar a identificação. A seguir, está inserida uma tela do jogo para melhor visualização:



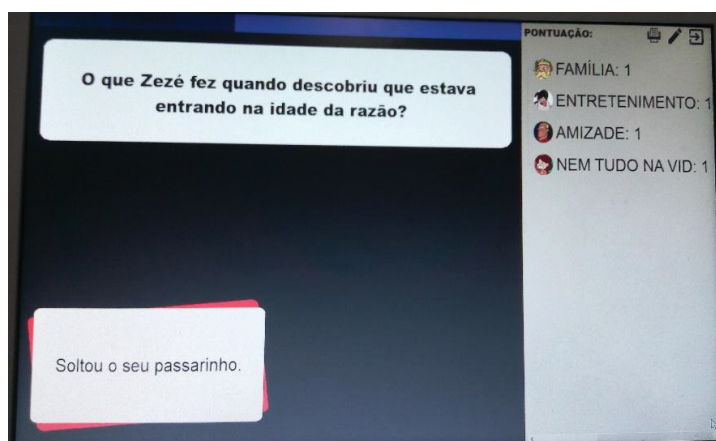
FIGURA 30 – TELA DO JOGO QUIZ RF



Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora (2017).

Ao término do tempo programado para a resposta, a tela do jogo exibe a resposta correta (FIGURA 30), assim os participantes podem conferir seus acertos. Um verdadeiro *game* literário.

FIGURA 31 – RESULTADO PARCIAL DE PARTIDA



Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora (2017).

Os controles foram por mim identificados com uso de números de 0 a 9. Cada estudante recebe um controle e somente ele (e eu, claro) sabe qual o seu número de identificação. Na tela do jogo, é possível verificar sua resposta de acordo com seu número de identificação do controle conferindo se houve ou não acerto. É possível identificar cada participante do jogo com seu próprio nome, mas, para evitar constrangimentos, optei pela utilização de números durante as atividades intermediárias, de treino, e no jogo envolvendo perguntas exclusivamente sobre O

*meu pé de laranja lima*, fiz uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios estudantes a partir da seguinte comanda: “o que a leitura deste livro representou para você?”. Como adquirei dez controles, somente dez alunos podem participar de cada vez, fazendo-se o revezamento de grupos, sendo que aqueles que aguardavam sua participação, ficavam em sala com a professora regente com outras atividades de leitura sob orientação dela. O jogo permite limitar a quantidade de questões a serem lançadas em cada partida e é viável que se nomeie cada uma delas para posterior consulta, sendo possível emitir relatórios (FIGURA 31) ao final de cada partida para averiguação de acertos de cada participante, o que fica em minha confidencialidade, que confrontava as informações com meus registros pessoais para verificar o progresso de cada estudante. Assim, é possível avaliar a participação dos estudantes, o que souberam ou não responder e o que é necessário rever no processo de ensino-aprendizagem e qual o nível de compreensão dos estudantes acerca dos textos estudados.

A respeito da ação docente nesse tipo de atividades, Teruya afirma que

[...] o professor deve se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação. Isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodológicas didáticas no sentido de ampliar os horizontes cognitivos, explorando os mediadores tecnológicos do som e das imagens no processo de apropriação, reprodução e produção do conhecimento. (TERUYA, 2006, p. 81-2)

É claro que durante a realização das atividades foi possível averiguar maior ou menor familiaridade dos estudantes com o recurso utilizado, valendo-se de agilidade na resposta frente à pressão de um tempo pré-determinado. Houve alterações durante o processo. O tempo de resposta, por exemplo, a princípio era bastante curto (30 segundos), exigindo raciocínio rápido dos estudantes. À medida que as perguntas foram adquirindo maior grau de complexidade, o tempo foi estendido e a atividade adaptada para a realização em duplas ou trios, havendo tempo necessário para que promovessem discussões e trocas de ideias antes de optarem por uma das respostas. Alguns dos participantes relataram ainda que o jogo estimulou maior atenção durante a leitura de textos por terem percebido que erraram as respostas durante o jogo por não terem prestado muita atenção na leitura de determinados trechos.

FIGURA 32 – RELATÓRIO QUIZ RF

## RELATÓRIO DE PONTUAÇÃO

Partida: 7

PROJETO

Perguntas realizadas: 10 de 17  
limitadas em: 10

Tipo: Todos os participantes

Posição	ID do controle	Nome do participante	Pontos
1º	0676EF	AMIZADE	9
2º	04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	9
3º	05DB1F	ENTRETENIMENTO	8
4º	04A49F	FAMÍLIA	8

### Perguntas em ordem decrescente

ID do controle	Nome do participante	Pontos	Penalidade	Total	Anulada
Zezé estava tão triste com as surras que levou, que decidiu:					
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1	
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1	
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1	
0676EF	AMIZADE	0	0	0	
O que aconteceu quando Zezé tentou pegar um morcego no carro do Português?					
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1	
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1	
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1	
0676EF	AMIZADE	1	0	1	
Quais foram os motivos das duas surras memoráveis?					
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1	
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	0	0	0	
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1	
0676EF	AMIZADE	1	0	1	
O quintal da casa de Zezé se dividia em três brinquedos. Quais eram?					
04A49F	FAMÍLIA	0	0	0	
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1	
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1	
0676EF	AMIZADE	1	0	1	
Quando Zezé planejou roubar goiabas do vizinho, o que aconteceu com ele?					
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1	
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1	
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1	
0676EF	AMIZADE	1	0	1	
Como Zezé obtinha as flores para dar para sua professora?					

24/04/2018 20:38:42

Página 1 de 2



## RELATÓRIO DE PONTUAÇÃO

Partida: 7 PROJETO

ID do controle	Nome do participante	Pontos	Penalidade	Total
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1
05DB1F	ENTRETENIMENTO	0	0	0
0676EF	AMIZADE	1	0	1
<i>Zezé reconheceu a conquista da amizade do Português ao dizer:</i>				
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1
0676EF	AMIZADE	1	0	1
<i>Com que objetivo Zezé sai para engraxar no dia de Natal?</i>				
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1
05DB1F	ENTRETENIMENTO	0	0	0
0676EF	AMIZADE	1	0	1
<i>Em que dia da semana Zezé vendia folhetos com letras de música?</i>				
04A49F	FAMÍLIA	0	0	0
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1
0676EF	AMIZADE	1	0	1
<i>Zezé começou a trabalhar como ajudante de cantor com</i>				
04A49F	FAMÍLIA	1	0	1
04CD1F	NEM TUDO NA VIDA É FELICIDADE	1	0	1
05DB1F	ENTRETENIMENTO	1	0	1
0676EF	AMIZADE	1	0	1

Fonte: Acervo de fotografias digitais da autora (2017).

A partir de atividades mais atrativas, objetivou-se encontrar métodos mais eficazes para sedução e envolvimento do leitor de literatura. Sob esse aspecto, observei que os estudantes procuraram compreender o que liam, observando características importantes dos textos literários lidos. Ainda que, inicialmente, a

intenção dos estudantes era tão somente obter êxito no jogo (acertar as respostas), os níveis de compreensão dos textos foram se intensificando e os alunos passaram a dedicar mais atenção às leituras. Isso pôde ser comprovado pelo depoimento de outros professores da escola, que comentaram que os alunos comentavam sobre o jogo, pediam a eles que também adotassem essa prática e solicitavam momentos de leitura nas outras disciplinas. Portanto, de início, houve mais envolvimento dos estudantes nos momentos dedicados à leitura de textos literários e, paulatinamente, os alunos passaram a compreender melhor, tanto o enredo e características mais simples das obras, até o preenchimento de lacunas dos textos. Contudo, alguns alunos visavam apenas obter bons resultados no jogo, sem relacioná-los ao aprendizado obtido. Esse trabalho teve que ser desenvolvido continuamente, de forma sistemática para que os estudantes não vinculassem o esforço em interpretar e compreender bem os textos exclusivamente para que pudessem se sair bem no jogo. Ainda assim, de modo geral, mesmo que inicialmente o maior interesse dos estudantes fosse em acertar as respostas do game, a estratégia serviu para aproximar o aluno-leitor dos textos literários, buscando entendê-los em todas as suas nuances.

Para avaliar a aprendizagem dos estudantes nos jogos, foram emitidos relatórios de cada partida. Nesses relatórios, é possível verificar os acertos e erros de cada estudante, observando o desempenho relativo a cada pergunta realizada, a pontuação de cada jogador e a classificação final de acordo com a pontuação obtida. As regras para pontuação podem ser modificadas pelo professor de acordo com sua necessidade, dessa forma, optei pela seguinte configuração: 1 ponto para cada acerto e 0 pontos para cada erro. A configuração de fábrica atribui 3 pontos para acerto e -1 para erro. Contudo, acredito que tal formatação dificulte a percepção dos estudantes quanto a seu próprio desempenho.

Enfrentamos algumas dificuldades em relação à familiarização com a tecnologia utilizada, tais como o manuseio dos controles e o tempo limitado para a resposta de cada questão. Durante o processo, em conjunto, decidimos aumentar o tempo para cada resposta para que os estudantes pudessem pensar um pouco mais antes de responder, evitando assim, os “chutes” sem critérios.

Em busca de maiores possibilidades de acerto, os estudantes foram desenvolvendo estratégias de eliminação de respostas, excluindo as menos prováveis. Também começaram a prestar mais atenção às perguntas para procurar respondê-las adequadamente. Com isso, os estudantes, aos poucos, passaram a

utilizar tal prática também nas demais atividades realizadas, inclusive nas avaliações formais, o que contribuiu para melhor êxito em todas as áreas do conhecimento.

Outra dificuldade pela qual passamos, foi a adequação à programação para utilização da sala de multimídia. Para que a atividade fosse melhor aproveitada, o jogo deveria ser projetado no telão para que os alunos pudessem melhor visualizar as perguntas e, também, para que mais participantes (ao limite de 10, pela quantidade de controles remotos que foram adquiridos) pudessem fazer parte de cada partida. Por esse motivo, em algumas situações, tivemos que utilizar o meu notebook particular na própria sala de aula. Nesse caso, foi necessário limitar o número de participantes para três, pois não seria possível que mais estudantes lessem as perguntas na pequena tela. Além disso, somente os estudantes que estavam participando da partida, com o controle em mãos, é que puderam visualizar a tela, não sendo possível que os outros estudantes pudessem também ler as perguntas (como plateia) e pensar sobre elas.

As vantagens de utilização desse jogo vão além dos relatórios emitidos com mais facilidade, sendo um grande aliado do professor como ferramenta de avaliação. É, também, uma forma de trazer um meio de aliar o uso da tecnologia à sala de aula, mostrando aos estudantes que as práticas sociais estão presentes em todas as esferas do conhecimento. Quando trouxe esse tipo de tecnologia para as aulas de Literatura, percebi que o aluno pôde se sentir mais inserido no contexto de aprendizagem.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho destacaram-se, sobretudo, as significativas mudanças por que passou a minha prática e formação enquanto professora, especialmente devido ao fato de esta pesquisa ter sido desenvolvida no âmbito do mestrado profissional. Isso se deu ao longo do processo que me permitiu perceber de que forma a mediação de leitura utilizadas pelos estudantes contribuíam para a compreensão da obra literária *O meu pé de laranja lima*. Todo o planejamento elaborado para as atividades que foram desenvolvidas nesta pesquisa, bem como a busca por teorias que sustentassem tal prática, direcionou-me a pensar mais aprofundadamente acerca das formas de se ensinar leitura, especialmente a literária.

Ao observar as dúvidas expostas pelos leitores participantes da pesquisa e analisar a forma com que pensaram para obter as respostas a questionamentos feitos por mim sobre o texto literário, pude melhor refletir sobre a necessidade de se sistematizar o ensino da leitura. Destacou-se, então, no âmbito deste trabalho, o uso das estratégias de leitura propostas que permitiu aos estudantes relacionarem a leitura às suas experiências pessoais, especialmente com o uso das conexões texto-leitor, fazendo com que eles se sentissem coautores da obra. Os estudantes do 6º ano participante desta pesquisa aprenderam a utilizar as estratégias a eles apresentadas para a leitura de uma obra em particular: *O meu pé de laranja lima*. Considero, portanto, que tal trabalho pode guiar a prática educativa nas aulas de língua portuguesa, especialmente no que se refere ao ensino da leitura literária.

Na busca para melhor compreensão do fenômeno da leitura na escola, foi de vital importância repensar questões referentes à minha prática, ações pedagógicas e momentos de mediação primordiais nas atividades que visavam a compreensão leitora, o que contribuiu significativamente com minha formação. A experiência de encontro e vivência direta com os estudantes, promovidos especialmente pelo papel de pesquisadora ora assumido em consonância com a função de professora, permitiu-me perceber as fragilidades e falhas, instigando mudanças em minha condução docente.

Esta pesquisa oportunizou ouvir os estudantes e identificar suas necessidades mais imediatas para as atividades de leitura propostas a fim de atingir os objetivos deste estudo. A busca de compreensão da realidade pesquisada foi possível devido a escolha de metodologia centrada na pesquisa do tipo etnográfica,

que contribuiu para a visão de determinados costumes e comportamentos daquele grupo específico. Com isso, foi possível (e necessária) a recondução do trabalho pedagógico de acordo com a reação dos estudantes. Essas mudanças ocorreram porque, ao assumir concomitantemente o papel de professora e pesquisadora pude perceber, durante o processo, se os estudantes estavam atingindo os objetivos traçados para este estudo, redirecionando o trabalho sempre que necessário.

Para a elaboração das atividades de forma mais sistematizada e considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, o uso da mediação de leitura e valorização das conversas pós-leitura, conforme abordado ao longo desta dissertação, mostrou-se adequada à realidade deste grupo, já que as propostas foram facilitadas pela minha mediação e, por isso, muitos dos envolvidos não apresentaram dificuldades em sua execução. Logo, tem-se que a mediação se mostrou uma importante ferramenta para o aprendizado de leitura e constitui um campo que ainda pode ser explorado em pesquisas futuras voltadas ao ensino de habilidades para compreensão leitora, aplicando-a a leitura de outras obras literárias, ou ainda a novas realidades ou sujeitos.

As atividades apresentadas no capítulo 5 constituem um exemplo de trabalho possível com o texto literário, realizado em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba, incluindo momentos de produção individual e coletiva, de oralidade e ludicidade, pondo em prática as teorias discutidas acerca de mediação leitora. Para essa comunidade de leitores, no desenvolvimento da leitura da obra *O meu pé de laranja lima*, a opção metodológica adotada ao serem transpostas para a prática, revelam uma alternativa viável para o desenvolvimento da competência leitora, como mostrado do progresso das atividades aqui descritas.

Todas as atividades de leitura propostas, bem como os momentos de conversa mais abertos, foram apresentadas e ensinadas aos estudantes à medida em que iam sendo aplicadas para melhor compreensão e envolvimento com o processo de leitura.

O uso dessa alternativa metodológica permitiu-me variação e ampliação das atividades já utilizadas em minha prática, tais como o POLAS e a leitura em voz alta, que ganhou novas dimensões e perspectivas em sala de aula. Foram suportes essenciais para avaliação do trabalho, os registros que realizei logo após a execução de cada atividades e entrevistas realizadas ao final do trabalho (cuja abordagem está descrita no capítulo 2 Metodologia da pesquisa – escola pública um terreno fértil para

a etnografia), oportunidade em que pude ouvir e perceber apreciação ou rejeição de determinadas práticas e remodelá-las a fim de garantir o envolvimento dos estudantes.

A escolha da obra *O meu pé de laranja lima* revelou-se satisfatória uma vez que sua leitura envolveu os estudantes e propiciou o desenvolvimento das propostas pela aproximação, identificação e empatia reveladas entre leitor e obra, como demonstrado nas descrições constantes no capítulo 5, especialmente aquelas relacionadas à facilidade de se ter o livro em mãos para leitura em todas as aulas destinadas a isso e as pausas para a realização de atividades ou diálogos reflexivos também contribuíram para o processo de formação de leitores literários que passaram a pensar sobre o que liam, estabelecendo conexões para ampliação de sua visão de mundo.

A partir dos depoimentos dos estudantes e pelas respostas dadas por eles às atividades, verifiquei a indispensabilidade de se promover aproximação entre eles e os livros constantes na biblioteca escolar, com a exploração do acervo local, num primeiro momento, complementando-se com uso de mecanismos para o processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola para promover compreensão do texto literário.

Constitui um aspecto positivo o fato de a escola possuir quantidade suficiente da obra selecionada para que cada estudante tivesse um exemplar em mãos, permitindo a experimentação de leitura tanto em grupo quanto individualizada. Todavia, o mesmo não ocorre com muitos outros títulos do acervo, o que constitui um empecilho para a execução de trabalhos futuros semelhantes a este, já que, por se tratar de uma comunidade carente, seria inviável a aquisição de livros pelas famílias. Sendo a biblioteca escolar o principal acesso a obras literárias desses estudantes, por vezes o único, aponto a positividade de, nesse caso, contarmos com acervo diversificado.

Ainda assim, o desinteresse e dificuldades apresentadas por alguns estudantes não estiveram alheios nesse processo, o que fez com que aumentasse a necessidade de intervenção constante. Por isso, considero significativas, sobretudo, as modificações por que minha atuação como professora passou durante o desenvolvimento desta pesquisa, tornando-me mais apta a resolver os desafios relacionados, especialmente, à mediação de leitura.

Outra contribuição importante desta pesquisa foi a possibilidade de aproximação entre os trabalhos desenvolvidos pela academia e as práticas realizadas na escola, buscando intercepção entre ambas como ação necessária para a realização do trabalho.

A partir disso, concluo que as práticas leitoras realizadas na escola com o texto literário merecem investimento pedagógico do professor que com elas atua, considerando as especificidades desse tipo de texto e as necessidades dos estudantes. Constato também que o uso de mediação de leitura constitui eficaz ferramenta nesse processo e ações como essa devem ganhar mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa, também nos anos seguintes de escolarização para que os resultados ora alcançados não se percam e sejam melhor explorados.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy;

AGUIAR, Luiz Antonio. Suplemento de leitura e notas. In.: VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: O mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. P. 205-218.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: O mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. P. 157-186.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela (Org.). **Leitura e educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016. p. 1-13.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil brasileira hoje. **Revista Releitura**. Belo Horizonte, 2001, n 15. Disponível em: [www.ricardoazevedo.com.br](http://www.ricardoazevedo.com.br). Acesso em: 20 jun. 2017.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto**. 294 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/150836>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2006.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. São Paulo: Objetiva, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. [2004?]. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iotaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; LOPES, Iveuta Abreu; COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska Ribeiro. Introdução. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Maria Zélia. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 236-255.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 187-204.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FI](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FI)



NAL\_COM\_CAPA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017. p. 83-98.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Conversaciones**. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**: séculos XIX e XX. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

CRUZ, Juliana Leopoldino de Souza. **O meu pé de laranja lima**: do broto ao fruto. A recepção da obra de José Mauro de Vasconcelos por diferentes gerações. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2007. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jlscruz.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. Tradução Atílio Cancian São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016/2017. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FARIA, Maria Alice. **Narrativas juvenis, modos de ler**. São Paulo: Arte & Ciência/ Núcleo Editorial Proleitura, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Os livros infantis brasileiros que aqui circulam, não circulam como lá**. 69 f. Relatório de Pesquisa - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/pdf/relatoriopesquisanorma1.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2018.

FREITAS, Edinéia Duarte da Silva. **Uma leitura do social da obra “O meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos**. Revista Eventos Pedagógicos, v. 3, n. 1, Número Especial, p. 361-369, Abr. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/576/391>>. Acesso em 21 mar. 2018.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN Filho, José Nicolau. Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTTO, Nelita (Orgs.). **Literatura e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016. p. 59-72.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: COSTA LIMA, L. (coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, L. (coordenação e tradução). **A literatura e o leitor**. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 63-82.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.

LIMA, Lílian Carvalho. **O meu pé de laranja lima**: uma história que resiste ao tempo. 86 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: <<https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000436418>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido em um clássico infantil*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no esquadre de protocolos verbais. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45-64.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de Moura; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da Leitura – do projeto à sala de aula. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.). [et al.] **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

NIKOLAJEVA, Maria. **Retórica del personaje en la literatura para niños**. Traducción de Ignacio Padilla. México: FCE, 2014.

PAIO, Helena Maria Assude. **Recordar, escrever e ler a infância**. Análise comparativa de O meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcelos, e Bom dia

Camaradas, de Ondjaki. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/7274/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Helena%20Paio%20-%20setembro%20de%202011.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PASSARELI, Lilian G. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=604-biblioteca-escolar&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=604-biblioteca-escolar&Itemid=30192)>. Acesso em 01 ago. 2018.

PROENÇA, Débora Maria. **Remição pela leitura**: o letramento literário ressignificando a educação na prisão. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Proen%C3%A7a%20Debora%20Maria\\_2015.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1639/1/LD_PPGEN_M_Proen%C3%A7a%20Debora%20Maria_2015.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SELÓRIA, Anadir Aparecida. **“O meu pé de laranja lima”**: uma proposta metodológica a partir do texto verbal e do texto cinematográfico. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Teorias da Linguagem e Ensino, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN / Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2015. Disponível em: <[http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Anadir\\_Aparecida\\_Seloria.pdf](http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Anadir_Aparecida_Seloria.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler** – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora**: uma proposta com livros de literatura infantil. 2014. 224 f. Tese (Doutorado

em Educação). Setor de Educação da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em:  
< [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/joice\\_silva.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/joice_silva.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVA, Lílian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. Para compreender: os processos de aprendizagem das estratégias de leitura. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.). **Literatura e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016. p. 95-108.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. Formação de leitores: as contribuições dos paratextos e das estratégias de leitura. In.: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões. (Orgs.). **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Ed. Copiart, 2017. p. 75-90

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: Um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, Paraná: Eduem, 2006.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Coração de vidro**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1981.

\_\_\_\_\_. **O veleiro de cristal**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006.

\_\_\_\_\_. **O palácio japonês**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Autorização dos Responsáveis**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, autorizo \_\_\_\_\_, estudante da Escola Municipal \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa a ser desenvolvida durante o ano letivo de 2017, pela mestrandia Alessandra Barbosa, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná intitulada O Meu Pé de Laranja Lima: letramento literário no 6º ano do ensino fundamental. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é reafirmar o espaço escolar como espaço privilegiado para a leitura literária.

Fui informado(a) de que poderão ser realizadas filmagens e entrevistas sonoras gravadas com os alunos a respeito de suas leituras literárias, de sua produção de textos, de suas impressões sobre o encaminhamento das aulas de Literatura.

É possível que seu filho(a) experimente algum desconforto principalmente relacionado a participar da realização de entrevista, que será gravada e filmada. Contudo, isso só será feito mediante autorização e após aceito o convite feito ao aluno. Caso aceite, ele poderá escolher o local da escola em que se sentirá mais confortável para a realização da entrevista, bem como poderá combinar com a pesquisadora quais perguntas deseja responder. Quanto as filmagens, ressalta-se que serão feitas apenas no sentido de observar a aula e não o aluno individualmente e serão realizadas no período de aulas. As entrevistas ocorrerão na própria escola, na própria aula de Literatura e terão duração de, no máximo, 30 minutos.

As imagens geradas durante as aulas de literatura serão repassadas para microcomputador da escola, que ficarão armazenados e sob zelo desta instituição até o fim da pesquisa, quando serão apagadas.

Estou ciente de que jamais serão revelados nomes, ou divulgadas imagens/filmagens dos alunos e que a pesquisa não apresenta riscos, mas ao contrário, poderá contribuir para a aprendizagem das crianças bem como poderá incentivá-las a ler com proficiência.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde (UFPR).  
Parecer CEP/SD-PB nº 205.3129  
na data de 07/05/2017

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Declaro ceder à referida pesquisa plena propriedade e os direitos autorais dos registros (textos, ilustrações, comentários) elaborados pela criança sob minha responsabilidade durante as atividades da pesquisa e autorizo a autora a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, os dados obtidos.

Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas bem como a possibilidade de em qualquer momento voltar a pedir esclarecimentos, se necessário com a pesquisadora, nas dependências da Escola Municipal [redacted] às quintas-feiras, das 13h às 17h30min ou pelo telefone [redacted] ou pelo e-mail: alebarb.ab@gmail.com.

A orientadora desse projeto, professora Dr.<sup>a</sup> Elisa Maria Dalla-Bona coloca-se à disposição para esclarecimentos às quartas-feiras, das 14h30 às 17h, no edifício D. Pedro I, rua General Carneiro, 460, 1º andar, sala 112, ou pelo telefone (41) 3360-5440.

Curitiba, 9 de agosto de 2017.

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora Responsável pela aplicação do TCLE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 2053129  
na data de 09/05/2017 *gfi*



## APÊNDICE 2 - LISTA DE LIVROS - CAIXA DE LEITURA

<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Da Editora Peirópolis:	
DEMÔNIOS EM QUADRINHOS	Azevedo, Aluísio
FRANKENSTEIN EM QUADRINHOS	Mary Shelley, Taisa Borges
O LOBISOMEM DA PAULISTA E OUTRAS AVENTURAS PARA O ANO INTEIRO	Jose Arrabal
MEU TIO LOBISOMEM: UMA HISTÓRIA VERÍDICA	Manu Maltez, Fabio Barros
Do Grupo Editorial Record:	
A PRISÃO MAL ASSOMBRADA	Joseph Delaney, Ana Resende
A GAROTA GÓTIC E O FANTASMA DE UM RATO	Chris Riddell, Janaina Senna
UM CONTO SOMBRIO DOS GRIMM	Adam Gidwitz
O LIVRO DAS COISAS PERDIDAS	John Connolly
Do Grupo Autêntica:	
FANTASMAGORIANA	Johann August Apel, Friedrich Laun, Johann Karl August Musäus, Heinrich Clauren
AVANTESMAS - 13 HISTÓRIAS CLÁSSICAS DE FANTASMAS	Claudio Blanc, Kako
Da Companhia das Letrinhas:	
CHARLIE BROWN E A GRANDE ABÓBORA DE HALLOWEEN	Charles M. Schulz, Andre Conti
MEDO - HISTÓRIAS DE TERROR	Hélène Montardre (Org.) Tradução: Julia da Rosa Simões
O CAIXÃO RASTEJANTE E OUTRAS ASSOMBRAÇÕES DE FAMÍLIA	Ângela Lago
MUITO CAPÊTA	Ângela Lago
SETE HISTÓRIAS PARA SACUDIR O ESQUELETO	Ângela Lago
A DAMA NEGRA	Michael Morpurgo
Da Globo Livros:	
O SACI	Monteiro Lobato
365 DIAS NA MATA DO FUNDÃO	Ziraldo Alves Pinto
ESTRANHAS HISTÓRIAS	Lia Neiva

Da Panda Books:	
CONDE DRÁCULA E OUTROS VAMPIROS	Denio Maués, Ivan Jaf, Manuel Filho e Shirley Souza
LOBISOMEM E OUTROS SERES DA ESCURIDÃO	Manuel Filho, Flávia Muniz, Shirley Souza, Regina Drummond
FRANKENSTEIN E OUTROS MORTOS VIVOS	Ivan Jaf, Shirley Souza, Manuel Filho, Rosana Rios
O LADRÃO DE ÓRGÃOS E OUTRAS LENDAS URBANAS	Flávia Muniz, Shirley Souza, Manuel Filho, Carmen Lucia Campos
Do Grupo Editorial Nova Alexandria:	
HELENA E OS RATOS DA NOITE	Christoph Marzi, Monika Parciak, Lisandro Jose Braga
JANELAS ASSOMBRADAS	Christoph Marzi
SACICI SIRIRI SICI	Luiz Galdino
O LIVRO DAS CRIATURAS MALIGNAS	Robert Louis Stevenson
A LENDA DO CAVALEIRO SEM CABEÇA	Washington Irving
Do Grupo Companhia das Letras:	
A CAUSA SECRETA E OUTROS CONTOS DE HORROR	Edgar Allan Poe, Bram Stoker e Stevenson
1001 FANTASMAS	Heloísa Prieto
Da Global Editora:	
A DÉCIMA TERCEIRA MORDIDA	Sílvia Orthof
DE MEDOS E ASSOMBRAÇÕES	Cora Coralina
ENIGMAS DE HUASAO - UMA HISTÓRIA PERUANA	Cárcamo, Luciana Savaget
SETE OSSOS E UMA MALDIÇÃO	Rosa Amanda Strausz
12 HORAS DE TERROR	Marcos Rey